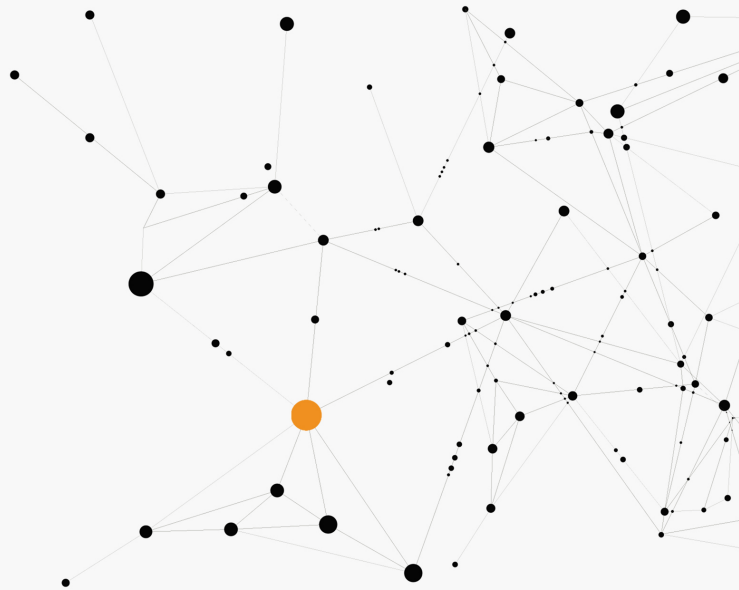
El Trabajo colaborativo docente en la educación media superior



César Darío Fonseca Bautista | Luz Marina Ibarra Uribe | Rosana Santiago García

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

El trabajo colaborativo docente en la educación media superior

El trabajo colaborativo docente en la educación media superior

César Darío Fonseca Bautista
Luz Marina Ibarra Uribe
Rosana Santiago García
(coordinadores)

México, 2020

El trabajo colaborativo docente en la educación media superior / César Darío Fonseca Bautista, Luz Marina Ibarra Uribe, Rosana Santiago García, (coordinadores). - - Primera edición.- - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2021.

226 páginas : ilustraciones
ISBN: 978-607-8784-15-8

1. Trabajo de grupo en la educación 2. Método de aprendizaje en equipo en la educación 3. Educación media superior – México 4. Maestros – Capacitación de

LCC LB1032 | DC 371.395

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos bajo la modalidad doble ciego.

EL TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

César Darío Fonseca Bautista
Luz Marina Ibarra Uribe
Rosana Santiago García
(coordinadores)

Primera edición, marzo de 2021

D.R. Todos los autores

D.R. Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Av. Universidad 1001
Col. Chamilpa, CP 62209
Cuernavaca, Morelos
publicaciones@uaem.mx
libros.uaem.mx

El trabajo colaborativo docente en la educación media superior, de César Darío Fonseca Bautista, Luz Marina Ibarra Uribe y Rosana Santiago García está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional License.

Imagen de portada: Katarina Nskvsky, Ideartec

Diseño de forros: Ángel Ricardo Estrada Sevilla, Ideartec

Corrección de textos: Cecilia Fernández Zayas

Diseño de interiores: Ernesto López Ruiz

ISBN: 978-607-8784-15-8

Hecho en México / Made in Mexico

Índice

Presentación
José Ramiro Palma Rosillo

Introducción
Rosana Santiago García

El trabajo colaborativo en la educación media superior, una revisión de la literatura desde la óptica del análisis sociológico del discurso
Luz Marina Ibarra Uribe y Areli Jocabed Barrera Alcalá

El trabajo colaborativo en la educación media superior, notas para su comprensión
Marcos Jacobo Estrada Ruiz y Sergio Jacinto Alejo López

Trabajo colaborativo para la formación docente en educación media superior
Rosana Santiago García

El trabajo colaborativo docente. Una estrategia para hacer frente a algunos de los principales problemas de la educación media superior
César Darío Fonseca Bautista

Cultura docente y trabajo colaborativo en los planteles de bachillerato tecnológico en Morelos
Bertha María Alcántara Sánchez y Areli Jocabed Barrera Alcalá

Una experiencia exitosa de trabajo colaborativo docente
Keeren Pérez Valentin

La reunión de academia local y el trabajo colegiado en el bachillerato

tecnológico
César Darío Fonseca Bautista

Docentes de la UEMSTIS-Morelos ante un modelo educativo de liderazgo y colaboración
Rosa Isela Covarrubias Pinzón

Sobre los autores

Presentación

Quiero externar mi reconocimiento a los docentes de nuestro subsistema, la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS), que laboran en los once planteles del estado de Morelos, por su valiosa contribución a este esfuerzo al haber proporcionado información relevante para diagnosticar qué tanto hemos avanzado en la adopción del trabajo colegiado al interior de las academias.

Igualmente quiero hacer patente y reconocer a los docentes del CBTis No. 76 que participaron como integrantes de la Red de Investigación Educativa en la concreción de este proyecto de investigación titulado: "Implicaciones del tránsito de la academia local al trabajo colaborativo docente. Limitaciones, alcances y retos en los planteles de UEMSTIS en Morelos" y al Dr. César Darío Fonseca Bautista, responsable del grupo. Así como a la C.P. Rosa Isela Covarrubias Pinzón y a la Lic. Keeren Pérez Valentín, cuyas reflexiones ponemos a consideración de las comunidades docentes de educación media superior a través de esta obra evaluada, dictaminada y editada por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos con el título: *El trabajo colaborativo docente en la educación media superior*.

Aprovecho este espacio para extender mi agradecimiento a los doctores: Luz Marina Ibarra Uribe, Rosana Santiago García, Marcos Jacobo Estrada Ruiz, Sergio Jacinto Alejo Pérez y María Bertha Alcántara Sánchez, adscritos a las Universidades Públicas Estatales de Morelos, Chiapas y Guanajuato, y al Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos respectivamente, así como a Areli Jocabed Barrera Alcalá, estudiante egresada de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, quienes sumaron a este esfuerzo su conocimiento, trabajo y responsabilidad.

Cabe advertir que la elaboración de este libro concluyó precisamente una semana antes de que el gobierno federal de nuestro país decretara la emergencia sanitaria debido a la pandemia de COVID.19. Por esta razón, en su contenido no se hace alusión a esta inédita, muy dolorosa y crítica situación que desde hace ya varios meses golpea al mundo —y en particular a nuestro país—, y que ha trastocado radicalmente, entre otras muchas cosas, la vida escolarizada de alrededor de 1 mil 600 millones de seres humanos en todo el mundo, de acuerdo con cifras publicadas por la UNESCO.

Esta misma situación nos muestra, hoy más que nunca, que el trabajo colaborativo docente resulta una necesidad y una estrategia pertinente para hacer frente a la modalidad, además de ser el formato en que tendremos que iniciar y continuar —ignoramos hasta cuándo— el ciclo escolar 2020-2021, para atender a los estudiantes y alcanzar los mejores resultados posibles.

Durante el periodo entre el fin del ciclo escolar anterior (2019-2020) y el inicio del actual (2020-2021), prácticamente todos los subsistemas educativos se dieron a la tarea de capacitar a su personal docente para hacer frente a esta situación. En el caso de los planteles adscritos a nuestro subsistema (UEMSTIS), se hicieron las gestiones necesarias para que todo el personal que se desempeña frente a grupo cursara el diplomado "Gestión de trabajo remoto y aulas virtuales para docentes de educación media superior", con el propósito de que los docentes pudieran conocer y adquirir las habilidades y competencias necesarias para operar y desenvolverse dentro de una plataforma digital desde la cual puedan atender a sus estudiantes. En la estructura de la plataforma digital en la que se ha capacitado a los profesores están previstos espacios de interactividad precisamente para hacer viable el trabajo colaborativo del docente con sus pares, por lo que esta publicación sin duda abona a la discusión sobre ese tema.

Tenemos que asumir que, en lo que va del siglo XXI, hay un mundo antes y otro después de la pandemia, y que aun si se lograra controlar la emergencia actual, no podremos regresar a la supuesta normalidad anterior al COVID-19. Por otra parte, siendo críticos y autocríticos reconocemos que llevamos por lo menos una década intentando avanzar en hacer realidad que los docentes de educación media superior desarrollen la competencia en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación y todos los recursos para el manejo de plataformas digitales, como parte del perfil del profesorado.

En el mismo sentido, ha pasado ya un lustro desde que la

Subsecretaría de Educación Media Superior ha hecho esfuerzos por incorporar a la cultura docente el trabajo colegiado sin haber logrado todavía que sea una práctica cotidiana y permanente, por lo menos en la mayoría de los planteles. Tuvimos que vernos sometidos al confinamiento al que nos envió la pandemia para intentar reaccionar y continuar con el proceso de escolarización sin estar completamente preparados para ello. Sin duda, tendremos que redoblar y acelerar el paso para encaminar nuestros esfuerzos a fin de fortalecer las competencias de los docentes y las de los directivos.

No me resta más que presentar a los lectores este esfuerzo conjunto de docentes e investigadores esperando que los hallazgos, reflexiones y propuestas contenidas en la obra fomenten el debate de las ideas y contribuyan a la profesionalización de los docentes de la educación media superior.

ING. JOSÉ RAMIRO PALMA ROSILLO
Director
Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 76
"Narciso Mendoza"
H.H. Cuautla, Morelos.
Septiembre 2020

Introducción

Rosana Santiago García

Una nueva organización social, económica, política y cultural, producto de las grandes transformaciones sufridas en nuestro entorno en la tercera parte del siglo XX y lo que va del siglo XXI, caracteriza a la sociedad contemporánea.

Estos cambios y transformaciones son atribuibles, en general, al fenómeno de la globalización y sus efectos. Datos proporcionados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y la propia Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros, observan un aumento significativo de la desigualdad e inequidad económica y social a lo largo y ancho del mundo, producto del impacto diferenciado de la globalización en los distintos espacios regionales y locales. Este fenómeno se ha convertido en una preocupación mundial, y México no es la excepción.

En este país se ha implementado un conjunto de políticas públicas económicas, sociales y educativas con la pretensión de disminuir estas brechas de desigualdad e inequidad y paralelamente promover el desarrollo. En relación directa con ello están las políticas públicas educativas con las cuales se pretende reformar la educación en el país atendiendo a los diversos problemas que alrededor de ella han sido detectados, entre otros: insuficiente financiamiento, infraestructura y cobertura, falta de pertinencia del currículum, altos índices de reprobación y abandono escolar, y, en general, bajos niveles educativos.

El Plan Nacional de Desarrollo (2018-2024), en el rubro de educación, considera que, debido a que en el pasado inmediato (periodos sexenales anteriores de corte neoliberal):

> […] los ciclos básico, medio y medio superior fueron vistos como oportunidades de negocio para venderle al gobierno insumos educativos inservibles y a precios inflados. […] lo cual se tradujo en la degradación de la calidad de la enseñanza en los niveles básico, medio y medio superior y en la exclusión de cientos de miles de jóvenes de las universidades.[1]

Y propone:

> […] el gobierno federal se comprometió desde un inicio a mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país, a garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación y a revertir la mal llamada reforma educativa.[2]

En este sentido, se observa un compromiso del gobierno federal para atender de manera puntual los asuntos educativos en consonancia con lo planteado en las últimas reformas hechas al artículo 3º constitucional, en el sentido de que el Estado será rector de la educación, considerada como derecho humano, la cual deberá ser, además de gratuita, laica y obligatoria; universal, inclusiva y pública.

Si bien la reforma educativa es un proceso continuo que se realiza a nivel nacional con ejes de acción que atraviesan a todo el sistema educativo (inclusión, calidad, igualdad, equidad y respeto a los derechos humanos, entre otros), hay una propuesta de reforma específica para cada uno de los tipos y niveles educativos en particular, centrada en los problemas que le atañen. Para el caso que nos ocupa nos interesa destacar la que hace referencia al tipo de educación media superior (EMS).

El antecedente más cercano lo encontramos en el año 2008 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual se planteó mejorar el logro educativo. Para ello se establecieron cuatro puntos de acción básicos: 1) El Marco Curricular Común (MCC) que bosquejó las competencias necesarias en los docentes para lograr mejorar la calidad educativa; 2) articular las diferentes opciones de educación media superior existentes a través de homogeneizar el perfil de egreso; 3) competencias a desarrollar en los alumnos (genéricas,

disciplinares y profesionales) y, 4) la existencia de un currículo común compartido.

La RIEMS es constitutiva de Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y este, a su vez, tiene como objetivo unificar criterios para la formación académica de bachilleres en México a través del marco curricular común; aunque los programas de cada tipo de institución pueden tener diferencias, la formación en competencias genéricas, disciplinares y profesionales deberá ser la misma y, con ello, lograr formar con calidad.

Es un hecho que la EMS requiere el compromiso y actuación responsable de diversas instancias: financieras, administrativas, comunitarias, educativas y docentes, no obstante, debido a que el proceso educativo se concreta en el aula, se considera que los actores centrales de la educación son estudiantes y docentes. Existe una visión generalizada de que es en los docentes en quienes recae —de manera directa— la responsabilidad del logro educativo, ya que ellos son los encargados de operar el proceso.

En relación con lo anterior, vale hacer referencia a uno de los puntos planteados en la última reforma hecha al artículo 3º constitucional, en donde de manera particular se hace hincapié en que:

> Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.[3]

Son los docentes los encargados de planear y ejecutar el aprendizaje. La vida académica al interior de una institución de EMS transcurre en una permanente toma de decisiones sobre qué enseñar, para qué, por qué y de qué manera hacerlo. Mejorar los aprendizajes es la meta; el vehículo, sin duda, es la mejor enseñanza, no obstante, se trata de un proceso simbiótico, entendido como la "relación de ayuda o apoyo mutuo que se establece entre dos personas o entidades, especialmente cuando trabajan o realizan algo en común".[4] En concordancia con ello se han planteado varias estrategias; una de las más recientes es el trabajo colaborativo docente.

Esta estrategia se presenta como el instrumento capaz de transformar la educación. Institucionalmente es promovido con la intención de revertir los resultados negativos en educación, lo cual, de

entrada, es positivo, sin embargo, las potencialidades del trabajo colaborativo docente van mucho más allá de ello, en la medida en que es capaz de generar una cultura docente integrada por profesores renovados, cuya relación se basa en la colaboración y apoyo mutuo. La interacción dialógica y cara a cara permite construir aprendizajes significativos a partir de conocimientos historizados y contextualizados.

Con base en esta asunción, un conjunto de docentes e investigadores conscientes del papel central del docente para el desarrollo del proceso formativo al interior de las instituciones de EMS, y convencidos del potencial que representa la puesta en marcha de la estrategia de trabajo colaborativo docente, planteamos un proyecto de investigación denominado: "Implicaciones del tránsito de la academia local al trabajo colaborativo docente. Limitaciones, alcances y retos en los planteles de UEMSTIS en Morelos", cuyo objetivo general fue: Conocer y caracterizar la cultura docente en relación con el trabajo colaborativo en once planteles de bachillerato tecnológico industrial dependientes de la UEMSTIS, ubicados en el estado de Morelos, mediante la elaboración de un diagnóstico sobre las formas de trabajo docente al interior de las academias locales para explorar los eventuales cambios ante la implantación del trabajo colegiado docente como estrategia para profesionalizar su quehacer e impulsar el marco curricular común, avanzar en dirección hacia el perfil de egreso del bachiller y adoptar el ejercicio de la transversalidad en las competencias genéricas, disciplinares y profesionales, así como en las habilidades socioemocionales.

Este libro es resultado de las reflexiones elaboradas alrededor de las posibilidades, alcances y limitaciones, problemas y contradicciones de la implementación y operacionalización de la estrategia denominada *Trabajo colaborativo docente (TCD) entre docentes de educación media superior*, a partir de la cual ellos puedan trabajar, organizarse y colaborar entre sí para su beneficio y en favor de la formación de los estudiantes.

El libro está conformado por ocho capítulos en los que los autores, dependiendo de los objetivos de investigación particulares, utilizaron tanto metodologías de corte cualitativo como cuantitativo. Los estudios incluyen revisión documental, observación participante y no participante en reuniones de seis academias locales de algunos de los 11 planteles del subsistema UEMSTIS del estado de Morelos, entrevistas a docentes típicos que participan en actividades académicas bajo el esquema de trabajo colegiado, y la aplicación (en línea) de una encuesta conformada por preguntas de opción múltiple, dicotómicas, de escala Likert y algunas preguntas abiertas; este instrumento se aplicó a 723

docentes adscritos a los 11 planteles del mencionado subsistema en el estado de Morelos.

En el primer capítulo, denominado: “El trabajo colaborativo docente en la educación media superior, una revisión de la literatura desde la óptica del análisis sociológico del discurso”, escrito por Luz Marina Ibarra Uribe y Areli Jocabed Barrera Alcalá, las autoras realizan una reflexión desde la sociología del discurso sobre el concepto de trabajo colaborativo docente, no para redefinirlo, replantearlo o crear un concepto nuevo, sino para señalar que, a pesar de su diversidad conceptual, es importante reparar en la necesidad de asumirlo en la práctica, es decir, apropiarse de la idea de que es parte de un discurso educativo que promueve una práctica educativa concreta y distinta, basada en el apoyo y la colaboración. Esta idea se opone a la práctica educativa tradicional, caracterizada por el trabajo individualizado.

Las autoras plantean que es necesario analizar la aplicación del concepto en contexto, ya que su puesta en marcha no es fácil; para ello, sostienen, se requiere de docentes poseedores de ciertas habilidades de comunicación, empatía y solidaridad que no todos tienen. Más allá de ello, también es necesario pensar que el discurso institucional que permea la propuesta de trabajo colaborativo tiene una pretensión acotada a la subsistencia en el sistema educativo, y no necesariamente está planteado para aprender más y de mejor manera.

Por su parte Marcos Jacobo Estrada Ruiz y Sergio Jacinto Alejo López, en el capítulo “El trabajo colaborativo en la educación media superior, notas para su comprensión”, exponen las condiciones que se requieren desde la docencia para hacer posible el enfoque de la colaboración. Reflexionan acerca de que el trabajo colaborativo docente en el tipo de educación media superior ha sido planteado como una estrategia viable para impulsar cambios y hacer propuestas educativas innovadoras, todo ello con base en que los resultados educativos, hasta ahora, evidencian graves deficiencias. Los autores plantean que es a los docentes a quienes se ha considerado responsables de ello, sobre todo con relación al perfil de egreso, currículo y eficiencia terminal, y hasta de los problemas asociados a la falta de pertinencia entre educación y mercado de trabajo.

Se espera que la adopción de la estrategia de trabajo colaborativo promueva cambios e innovaciones que puedan favorecer estas transformaciones, no obstante, este cambio e innovación debe emerger desde adentro; de esta manera el docente estaría comprometido con ello y no sería una propuesta impuesta desde afuera, cuya apropiación podría no llegar nunca.

“Trabajo colaborativo para la formación docente en educación media superior”, escrito por Rosana Santiago García, parte de la revisión de los conceptos de formación docente, trabajo colaborativo y didáctica no parametral, y propone la conjunción de esta tríada para lograr, desde el espacio de la academia conformada por docentes de EMS, poner en marcha la formación docente continua.

Se parte de la premisa de que los docentes son actores centrales del proceso educativo, pero que estos no fueron formados de manera específica para impartir clases en este tipo educativo; así, como afirma la autora, la carencia de conocimientos didáctico-pedagógicos, aunada al desarrollo continuo del conocimiento hace no solo necesaria, sino indispensable la formación y actualización docente. Si bien la formación continua es un derecho, también es una obligación; las formas en que el Estado ha asumido esta responsabilidad no han tenido los resultados esperados, ya que las experiencias de formación implementadas han sido impuestas desde afuera y por lo tanto no son pertinentes y se imparten desde una didáctica tradicional.

Bajo este argumento la autora propone una formación continua al interior de las academias utilizando como estrategia didáctica el trabajo colaborativo; una formación continua propuesta desde adentro y contextualizada, que tome en cuenta los intereses y problemas que los docentes viven, aplicando para ello una didáctica no parametral, abierta, sin ataduras, centrada en el sujeto y su subjetividad, horizontal y promotora de la creación de conocimientos.

César Darío Fonseca Bautista en el capítulo denominado “El trabajo colaborativo docente. Una estrategia para hacer frente a algunos de los principales problemas de la educación media superior”, presenta avances del proyecto de investigación citado. Se trata de un estudio de caso realizado con base en la postura del subsistema de educación media superior respecto de la estrategia de trabajo colaborativo docente impulsado a través de la Reforma Integral de Educación Media Superior, en contraste con la percepción, actitud y estrategias instrumentadas por tres docentes de una academia local en la que desarrollaron trabajo colaborativo docente.

En este capítulo se expone el trabajo, la experiencia, la percepción y los obstáculos a los que se enfrentaron tres docentes al desarrollar la estrategia con pocos recursos y sin capacitación para mejorar los aprendizajes de los estudiantes de educación media superior. El autor destaca que, a pesar de que la estrategia de trabajo colaborativo docente ha sido planteada institucionalmente solo como una herramienta remedial, es decir, un mecanismo a través del cual se

reviertan los resultados negativos de la educación, puede reportar grandes beneficios si es llevada a cabo con alto sentido de sensibilidad y responsabilidad, y si deriva de una necesidad personal y profesional.

En el capítulo presentado por Bertha María Alcántara Sánchez y Areli Jocabed Barrera Alcalá, "Cultura docente y trabajo colaborativo en los planteles de bachillerato tecnológico en Morelos", las autoras hacen un análisis de las posibilidades que brindan las academias como órganos colegiados, ya que estas pueden posibilitar la inclusión, equidad y calidad educativa a través del trabajo colaborativo docente. El objetivo del capítulo es conocer si la cultura docente en los planteles de UEMSTIS, ubicados en el estado de Morelos, favorece el trabajo colaborativo en el esquema de organización por academias.

Las autoras muestran a los profesores de EMS como agentes educativos capaces de generar una cultura docente favorecedora del logro de aprendizajes; en el caso estudiado los hallazgos se centran en la gestación de una cultura docente permeada por el trabajo colaborativo, reconocido por los docentes como benéfico, pero solo a nivel del discurso, ya que en la práctica —con honrosas excepciones— estas siguen siendo tradicionales y basadas en el individualismo. Se advierte, sin embargo, que hay esfuerzos importantes por llevarlo a cabo.

En el trabajo titulado "Una experiencia exitosa del trabajo colaborativo docente", presentado por Keeren Pérez Valentín, la autora plantea las ventajas y desventajas de la puesta en práctica de la estrategia de trabajo colaborativo docente en un caso concreto. El trabajo da cuenta de la experiencia al interior de la Academia de Lógica a partir del conflicto que enfrentó un grupo de docentes para impartir una materia nueva y desde un perfil alejado del área de conocimiento de esta.

Los retos fueron varios, entre otros, trabajar con un grupo de docentes con diferentes perfiles; formarse a contra reloj en un área de conocimiento nueva, lo cual implicó aprender junto con los estudiantes; solicitar apoyo de docentes externos, especializados en la materia; introyectar en sí mismos la necesidad de apoyo y colaboración y considerarla una posibilidad para aprender y enseñar. Ninguno de estos principios básicos del trabajo colaborativo docente había sido aplicado antes por los participantes. Finalmente, afirma la autora, enfrentaron el reto con alto nivel de éxito y lograron su permanencia en el plantel, así como la continuidad de su desempeño como docentes.

En el siguiente capítulo, "La reunión de academia local y el trabajo colegiado en el bachillerato tecnológico", César Darío Fonseca Bautista reflexiona en torno de que la formación docente es uno de los

grandes pendientes del subsistema de educación media superior. Precisa que este tipo educativo ha quedado desprotegido históricamente, lo que ha originado un conjunto de rezagos en distintos sentidos: financiamiento, infraestructura y equipo, y cobertura, lo que ha traído como consecuencia altos niveles de reprobación, abandono escolar y rezago educativo, entre otros.

El autor sostiene que uno de los problemas presentes a lo largo del tiempo ha sido la poca atención en la formación, actualización y capacitación del personal docente; si bien ha habido la pretensión de hacerlo desde el año 2008, con la implementación del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) impulsado desde la Reforma Integral de Educación Media Superior, hasta la Estrategia Nacional de Formación Docente, esto no se ha objetivado de manera tal que logre incidir en la mejor formación de los profesores y, por ende, de los estudiantes. Los magros resultados de este tipo de formación han sido insuficientes, no ha habido un acompañamiento tutorial eficiente, y se registran conflictos por el liderazgo de los procesos, por ser impuesta desde afuera y por la superficialidad y descontextualización de sus contenidos. Se propone impulsar esta formación desde el trabajo colegiado y colaborativo, aprovechando para ello el espacio de convivencia que brindan las academias locales en los diversos planteles de educación media superior.

Finalmente, en el capítulo denominado "Docentes de la UEMSTIS-Morelos ante un modelo educativo de liderazgo y colaboración", Rosa Isela Covarrubias Pinzón hace una reflexión en torno del liderazgo y la colaboración docente. En este trabajo la autora parte de la premisa de que uno de los retos del quehacer docente de EMS es que no se enseña a los docentes a enseñar, ya que se da por hecho que se aprenderá en la práctica.

La autora hace un esbozo de la evolución de la EMS en México y precisa los principios de la RIEMS hasta la Nueva Escuela Mexicana (ENM); en ese tránsito se buscan rasgos de liderazgo y colaboración en los docentes de EMS resultado de la práctica docente. En el caso estudiado se identificó: ausencia de conocimientos en los docentes de los conceptos básicos asociados a su quehacer, carencia de formación pedagógica y didáctica, así como también ausencia en la construcción de liderazgo a través del trabajo colaborativo, ya que solo se observa liderazgo basado en la voz de mando autoritaria, sin reflexión alguna sobre el mismo y de las potencialidades que representaría la conciencia sobre ello.

Los esfuerzos reunidos en esta obra se concentran en mostrar un

panorama general acerca de los retos, posibilidades, potencialidades y obstáculos que representa la implementación de la estrategia de trabajo colaborativo docente en las instituciones de educación media superior. El propósito del libro es presentar, a través de la investigación teórico-empírica, un conjunto de reflexiones que puedan favorecer la comprensión de la estrategia, mostrando, en algunos casos, su aplicabilidad, y en otros, planteando propuestas para su aplicación.

Los coordinadores de este trabajo hacemos patente nuestro sincero reconocimiento a la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS) en el estado de Morelos, por su respaldo; particularmente a la Lic. Amparo Dávila, responsable del Área de Vinculación de dicha dependencia, por su entusiasmo, apoyo y motivación hacia todo tipo de iniciativas provenientes de los docentes del subsistema.

Igualmente, nuestro agradecimiento a la Dirección de Publicaciones de Investigación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, especialmente a Lucero Sandoval por su paciencia, apoyo, y todas sus atenciones, sin las cuales seguramente este material aún no se habría publicado.

NOTAS

1 Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022), p. 50.

2 *Ibid*, p. 51.

3 Diario Oficial de la Federación (DOF), México, 2019. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019, consultado el 10 de julio del 2020.

4 Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 2020.

El trabajo colaborativo en la educación media superior, una revisión de la literatura desde la óptica del análisis sociológico del discurso

Luz Marina Ibarra Uribe[1]
Areli Jocabed Barrera Alcalá[2]

En la actualidad, existen múltiples discursos educativos que abordan el trabajo colaborativo (TC), sin embargo, no existe un consenso generalizado que lo englobe y defina en un solo concepto. Por el contrario, hay diversos conceptos que abordan el TC, ya sea como trabajo colegiado, trabajo en equipo, trabajo colaborativo del profesorado, entre otros. Por citar un ejemplo, para la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)[3] y para Rodríguez y Barraza,[4] el concepto que define el TC es el de trabajo colegiado. Pese a ello, no es el objetivo de este capítulo construir un nuevo concepto, o redefinir alguno de estos, aun cuando es importante señalar esta diversidad conceptual. Mediante una revisión de la literatura desde el enfoque del análisis sociológico del discurso, se pretende trascender la diversidad de conceptos en torno a esta dinámica laboral del profesorado, y para ello se parte del hecho de que, por encima del concepto que se emplee, lo que en realidad promueven los discursos educativos en torno al TC es una práctica social entre docentes que implica una dinámica laboral para ejercer la docencia que se contrapone a las prácticas tradicionales y arraigadas en las que impera un individualismo generalizado. Visto así, el análisis sociológico del discurso constituye una herramienta metodológica muy útil al

explorar la literatura sobre el TC.

Partiendo del hecho de que los discursos no se generan de manera espontánea, sino que son las personas o las instituciones las que los elaboran y los distribuyen de acuerdo con sus medios, el objetivo de este trabajo es mostrar que los discursos educativos no son la excepción, ya que son promovidos por la autoridad educativa, y dirigidos e interpretados por los diversos actores escolares que conforman el sistema educativo, principalmente los docentes, pues es en ellos en quienes se hace énfasis. De este modo, el análisis del discurso sociológico del TC implica asumirlo como una práctica social promovida por un discurso institucional que responde a una crisis estructural en el sistema educativo. El TC surge en respuesta a un contexto determinado, el cual será abordado con mayor detalle más adelante.

El discurso institucional de la colaboración

Se parte, pues, de la idea de que todo discurso es contextualizado y de que, además, este solo puede darse en sociedad, ya que es un acto de comunicación; necesita, por lo tanto, de la existencia de otro que reciba el mensaje emitido, lo interprete y actúe en consecuencia. No solo depende de la palabra escrita, sino también de otros elementos que contribuyen a su significado, como los simbólicos, gesticulares y demás elementos no verbales.

En el caso de los discursos institucionales, su efectividad no solo depende de los recursos que impulsen su difusión; es necesaria una comprensión integral del verdadero contexto social, económico y cultural en el que se sitúan los actores a los que se pretende hacer llegar el mensaje deseado. Es por ello que la asimilación de un discurso puede no alcanzar el resultado esperado en la población a quien va dirigido, aun cuando se inviertan muchos recursos en su difusión. Tal fue el caso de las campañas publicitarias de las reformas educativa y energética en México para promover y convencer a la población de su implementación durante el sexenio 2012-2018.[5] El entonces presidente Enrique Peña Nieto, en su momento más álgido destinó 25% (186 millones de pesos) del presupuesto asignado para publicidad en el gobierno federal.

El análisis sociológico del discurso permite analizar la relación entre individuo y estructura, entre el discurso emitido e impulsado y las

contradicciones estructurales que se presentan para lograr llevarlo a la práctica. En este caso se entiende que los discursos educativos en torno al TC surgen en un contexto de crisis en el que se espera subsanar las carencias del sistema educativo a través de los actores escolares de cada escuela, poniendo especial énfasis en los docentes, ya que son estos, en apariencia, los actores principales de los que depende la efectividad del proceso educativo. De esta manera, analizar el TC bajo este enfoque posibilita manifestar y exponer las múltiples formas y significados —en ocasiones contradictorios— que se aglutinan en torno de esta estrategia.

El discurso institucional de la colaboración sostiene que el TC es una suerte de receta que, bien ejecutada, es capaz de contrarrestar los principales problemas que aquejan al sistema educativo. Se promueve como una dinámica laboral que puede eliminar el individualismo y la interdependencia negativa de la cultura educativa. Sobre todo, se asume que, con su implementación, los docentes se encontrarán mejor preparados para hacerle frente, en este caso, a uno de los problemas más graves de la educación media superior (EMS): el abandono escolar; además de reconocer que puede lograr alcances más amplios.

Ahora bien, si el abandono escolar es uno de los principales problemas de la EMS, y se acepta el valor que tiene el TC entre los docentes como una medida que puede incidir positivamente para contenerlo, implementarlo conlleva el análisis y la superación de una serie de particularidades propias de cada plantel educativo. Sin embargo, la colaboración se ha convertido en una práctica poco común e incluso contradictoria en un contexto social y económico que se caracteriza por el oportunismo, la anomia social y el individualismo, de manera que para muchos el TC es un formato de interacción idealizado, un mito, o una suerte de ideología utópica imposible de realizar debido a las múltiples contradicciones estructurales a las que se enfrenta.

Si bien el discurso institucional de la colaboración —promovido por la autoridad educativa y abordado desde diversos enfoques investigativos—, resalta sus beneficios y lo coloca como una solución efectiva a los principales problemas del sistema educativo, no se debe perder de vista que el TC, al ser una práctica social, tiene componentes culturales e intersubjetivos y, por ende, es una realidad socialmente construida en la práctica, que se enfoca en las creencias, valores y estrategias de organización particulares de cada escuela, las cuales fungen como directrices para orientar las relaciones personales y profesionales de los actores escolares.

Dicho así, el análisis sociológico del discurso no solo permite resaltar las bondades y beneficios que se obtendrán de la correcta

ejecución del TC, sino que también ayuda a detectar aquellas contradicciones estructurales que obstaculizan su ejecución y visibilizar al resto de los actores escolares que intervienen. Ello con el fin de que no solo se responsabilice a los docentes del éxito o fracaso de la ejecución del TC, sino que se discutan aquellos aspectos poco abordados y los silencios en torno a este tema. El presente estado del arte se constituye por los siguientes apartados: el liderazgo directivo y su relación con el trabajo colaborativo, cultura y organización escolar, más allá de los actores escolares y reflexiones finales en torno al TC.

El liderazgo directivo y su relación con el trabajo colaborativo

El discurso institucional de la colaboración suele generalizar de manera excesiva los contextos escolares e invisibilizar, o incluso minimizar, las contradicciones estructurales que obstaculizan el TC, además de delegar a cada escuela —y a los actores escolares que la componen— la responsabilidad de satisfacer, en la medida de sus posibilidades, dichas contradicciones. Por lo tanto, el argumento que se sustenta es que el TC no depende únicamente de los docentes y de que estos cumplan —en el caso de la EMS— con sus reuniones de academia, sino, además, de que se satisfagan diversos aspectos que influyen directamente en su efectividad. Visto así, es conveniente empezar explicando en qué consisten las academias para después continuar con los aspectos básicos necesarios para fomentar el TC en los docentes e identificar las resistencias, limitaciones y obstáculos que lo determinan.

> […] El concepto y la figura de la "academia" en la EMS ha sido concebida en este subsistema como un organismo colegiado, el cual opera en cuatro distintos niveles: local, estatal, regional y nacional. El rasgo que caracteriza a las academias locales en los planteles es su conformación a partir de la integración de profesores que imparten una materia o por campo disciplinar.[6]

Esto quiere decir que en los planteles existen grupos de docentes que se relacionan ya sea porque imparten la misma materia o trabajan con el mismo grupo. De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior, la importancia de las academias radica en que el modelo

educativo actual se basa en competencias, es decir, exige una constante mejora y adaptación de la práctica docente y de los procesos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.[7] Esto constituye un desafío que necesariamente implica la creación de espacios y mecanismos para la mejora continua, para aprender, reaprender e innovar en la práctica docente. Visto así, las academias se conciben como ese mecanismo a través del cual los docentes, con el apoyo y liderazgo del personal directivo, pueden enriquecer y potenciar su labor cotidiana creando espacios de intercambio académico; un espacio en el que pueden converger estrategias orientadas a lograr los objetivos trazados en el proyecto educativo de cada escuela.

Diversos autores como Bonals,[8] Arévalo y Núñez,[9] y Barraza y Barraza[10] coinciden en que agrupar a los docentes en un espacio determinado para cumplir con una normatividad que establece una fecha, un horario y un número establecido de reuniones no genera, por sí mismo, el TC. Si bien reunirse puede ser una condición necesaria, como señala López, la colaboración no se define exclusivamente por el hecho de que "un grupo de personas se reúna y realice una tarea conjunta";[11] por su parte, para Barraza y Barraza el TC se torna imposible de conseguir si los colectivos no están integrados;[12] es decir, cuando los docentes no asumen compromisos, no se integran al logro de metas comunes y no existen dinámicas institucionales que estén basadas o dirigidas hacia la colaboración.

Fullan y Hargreaves[13] señalan que, cuando el TC es impulsado únicamente desde las estructuras institucionales, mediante la asignación de tiempo en la carga horaria y la obligatoriedad en la asistencia, la colaboración se torna forzada y corre el riesgo de convertirse en algo artificial. Es decir que las reuniones de academia, en este caso, se pueden convertir en protocolos que cumplir, en los cuales el diálogo e intercambio de ideas puede ser nulo; además, de acuerdo con Bonals,[14] pueden generar relaciones marcadas por actitudes poco tolerantes y respetuosas de la diversidad de maneras de ser, de pensar y de estilos de trabajo. Los docentes, por lo tanto, necesitan tener condiciones que favorezcan y dirijan sus interacciones hacia la colaboración.

De acuerdo con lo anterior, Arévalo y Núñez,[15] Quintero y Romero,[16] y Ávalos, Cerda y Veas[17] concuerdan en que la interacción es un aspecto vital para propiciar el TC entre un grupo determinado de docentes, debido a que es a partir de las interacciones que entablan los seres humanos que construyen su identidad como sujetos, o se asumen como parte de un colectivo. Arévalo y Núñez[18] ponen especial énfasis en que las interacciones entre docentes tienen el potencial de propiciar el

diálogo, y mediante este, detectar con mayor facilidad las condiciones en la escuela que favorecen el TC. Quintero y Romero[19] señalan que las interacciones en la academia cobran tal relevancia que, si estas no se dan, no podrán lograrse los propósitos educativos. En cambio, cuando las interacciones resultan exitosas, en palabras de Ávalos, Cerda y Veas,[20] se pueden construir e implementar propuestas pedagógicas sólidas, participativas y democráticas donde todos aprenden y se sienten parte del proyecto.

Para llegar a ello, primero es necesario entender que en la estructura de un grupo colaborativo la autoridad no recae en una sola persona, tal como lo señala la SEMS;[21] en un grupo colaborativo existe una autoridad compartida —y una aceptación por parte de los miembros del grupo— de la responsabilidad de las acciones y decisiones del grupo. Por su parte, Zúñiga, Monsalve, Meza, Mora y Quilodrán[22] resaltan el hecho de que para que el TC sea un objetivo común entre los docentes, primero se debe construir un sentido de comunidad. Este permitirá cimbrar las bases sobre las que se construya una identidad docente que aumente el nivel de compromiso e involucramiento de los docentes en las actividades en el seno de su academia.

Como se ha visto, las relaciones en un grupo colaborativo se encuentran delimitadas por la aceptación mutua, la corresponsabilidad en las acciones y la toma de decisiones. Sin embargo, no debe perderse de vista el hecho de que los docentes se encuentran inmersos en una institución que necesariamente posee una organización y jerarquía propias. De esta manera, si bien la colaboración y la construcción de relaciones profesionales a partir del diálogo dependen de que sean los docentes quienes las construyan, no se puede depender únicamente de la voluntad de los docentes para ejecutar por sí solos el TC; ciertamente, es necesario el involucramiento y liderazgo de los directivos para dirigir e impulsar los colegiados de docentes por academia. Es por ello que Ávalos, Cerda y Veas[23] resaltan el hecho de que es poco realista tener altas expectativas de lo que los docentes pueden hacer si se les deja a la deriva, ya que necesitan el apoyo institucional y el liderazgo directivo para no solo impulsar los proyectos que generen, sino aumentar sus probabilidades de logro.

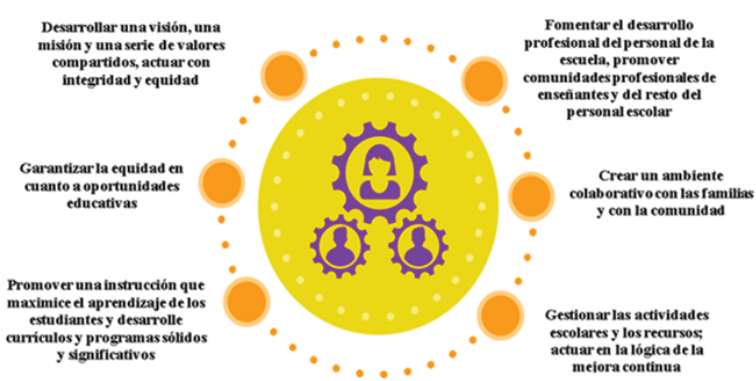
Fullan[24] y Arévalo y Núñez[25] coinciden en que los directivos son actores escolares imprescindibles para propiciar el TC. Arévalo y Núñez[26] apuntan que son los directivos quienes tienen las claves para implementar cambios en su comunidad educativa, por medio de su liderazgo, el cual debe ser concebido como pedagógico y no como una mera gestión escolar. En ese sentido, aun sin llegar a institucionalizar el

TC, un liderazgo pedagógico puede propiciar el sentido de la colaboración en la escuela. Es decir que un liderazgo adecuado, con intención transformativa, puede en efecto favorecer y encaminar las bases para la colaboración.

El involucramiento de los directivos, ejerciendo un rol activo en su liderazgo resulta de gran importancia cuando se pretende ejecutar proyectos de intervención. De acuerdo con Rodríguez y Barraza,[27] el logro e implementación efectiva de un proyecto que vaya encaminado a generar y dar sentido a la colaboración de los docentes al interior de sus academias depende en gran medida de un diagnóstico previo, en el cual el directivo debe tomar un rol importante. Además, mediante sus observaciones del contexto puede desglosar no solo una valoración de la situación actual, sino aquellas facultades y limitantes, tanto espaciales como administrativas, que pueden impulsar el éxito de las reuniones de academia y de la colaboración entre docentes.

Fullan[28] también hace hincapié en que, cuando los directores actúan solo como "administradores de la escuela" obstaculizan el TC, ya que refuerzan el aislamiento de los profesores. Por ello, cuando los directivos logran liderar el desarrollo de la colaboración y apoyan a los profesores que quieren trabajar con otros, reducen la tendencia al trabajo individual y el aislamiento, a la vez que se construyen las bases para el TC. Sin embargo, poco se habla de las características concretas que debe tener el liderazgo directivo; Depolo, Guglielmi y Vannini[29] se dieron a la tarea de identificar y enlistar dichas características, las cuales se presentan en la figura 1.

Figura 1. Características del liderazgo directivo



Fuente: Elaboración propia a partir de: Marco Depolo, Dina Guglielmi e Ira Vannini.[30]

Cultura y organización escolar

Ahora bien, como ya se abordó anteriormente, el liderazgo directivo es un impulso para el TC, y se constituye por una serie de características concretas que, de poseerse, garantizan un liderazgo que se aleja de la visión burocrática y meramente administrativa de hacer gestión en la escuela. Sin embargo, ahora debe enfatizarse el hecho de que, el liderazgo directivo tiene, principalmente, la capacidad de transformar la cultura escolar mediante la organización de la escuela.

Si bien Depolo, Guglielmi y Vannini[31] reconocen que la escuela no es una empresa en el sentido estricto ni comparte con ella la clásica estructura productiva, ya que a esta la diferencian sus productos, sus valores, su relación con el ambiente externo y su papel en el desarrollo social; no descartan el hecho de que todas las escuelas poseen, en lo general, una forma de organización, la cual puede derivar en oportunidades de crecimiento y desarrollo para todos los actores que en ella coexisten. Es decir que la organización escolar no necesariamente representa un obstáculo y una fuente tóxica que se caracterice por reproducir malestares que se expresan en la tensión entre el personal, la insatisfacción y la desmotivación. Cada escuela se organiza de manera particular y de acuerdo con el contexto en el que se encuentra, de modo que cada una posee una jerarquía, estilo de dirección, dinámica relacional entre docentes, cumplimiento de normas y horarios, así como conocimientos formales e informales sobre sus prácticas laborales y relacionales.

La organización es un proceso indispensable para toda institución, y la escuela no es la excepción; a través de esta los docentes pueden gestionar su propio comportamiento y reconocer su posición dentro de la escuela. De la organización depende la construcción cotidiana y permanente de las relaciones laborales entre docentes, directivos, administrativos y todos los actores escolares que interactúan diariamente en la escuela. La organización también permite a los actores escolares comprender no solo cuál es su posición dentro del esquema laboral, sino también la relevancia y el impacto que tienen sobre los demás, y el que los demás tienen sobre ellos (Depolo, Guglielmi y Vannini).[32]

Lo anterior permite comprender cuán importante es un adecuado

desempeño del liderazgo directivo, pues son precisamente los directivos quienes tienen mayor incidencia en cuanto a la organización de la escuela, la cual pueden transformar en conjunto con el resto de los actores escolares. En otras palabras, tienen la función de propiciar condiciones óptimas que favorezcan, refuercen o impulsen el TC. En consecuencia, si la organización escolar se replantea y modifica, esto va a repercutir de manera directa en la cultura escolar al interior de cada institución, que es precisamente lo que exige el TC: un cambio en la cultura escolar.

Arévalo y Núñez[33] y Mercado[34] coinciden en que la cultura escolar es un elemento de suma importancia que puede propiciar u obstaculizar el TC. Arévalo y Núñez[35] enfatizan que este exige una transformación de la cultura escolar; si bien dicho cambio no puede ser decretado, sí puede ser impulsado a través del liderazgo directivo y el soporte estructural de la institución, lo que permitirá a todos los actores escolares —no únicamente docentes y directivos— identificar con quién, desde dónde y para qué colaborar, generando intencionalidad y voluntad. A su vez, Mercado[36] resalta el hecho de que la cultura escolar se constituye por un conjunto de símbolos, ritos, valores, creencias y actitudes que se adquieren e interiorizan a través de procesos diversos, que implican la implementación de múltiples estrategias institucionales.

Por su parte, Quintero y Romero[37] y Fonseca, Ibarra y Covarrubias[38] coinciden en que se tiene que transitar a una reculturización, o en palabras de estos últimos,[39] una nueva cultura escolar, que deberá partir de un giro en las prácticas que se promueven y reproducen al interior de la academia. Según estos mismos autores, la nueva cultura escolar incorpora a los directivos en su papel de gestores, promotores, inductores y garantes del TC, ya que una gestión diferente del trabajo pedagógico implica a muchos actores y no solo a los docentes. Por su parte, Quintero y Romero[40] señalan, además, que es necesario que los formadores dejen de "sentirse profesores que solo dan clases y comiencen a asumirse como académicos […] capaces de producir conocimiento […] sin perder de vista el hecho de que cuando la cultura es tan esquematizada, resulta difícil cambiarla".

Respecto a la dificultad que presenta el cambio en la cultura escolar, Arévalo y Núñez,[41] así como Fullan y Hargreaves[42] coinciden en que esta no puede cambiar solo mediante la implementación o eliminación de normas o procesos institucionales; esto depende, en gran medida, de que la promoción de estos cambios parta del liderazgo directivo, concebido como pedagógico y no como una mera gestión escolar, ya que si así fuera se incurriría en lo que denominan

colegialidad artificial (cuando la colaboración se impulsa únicamente desde las estructuras institucionales a partir de la normatividad establecida). Por su parte Fullan[43] advierte la existencia de características esenciales que conforman las culturas escolares efectivas, las cuales se ilustran en la figura 2.

Figura 2. Características esenciales que conforman las culturas efectivas

Fuente: Elaboración propia a partir de Michael Fullan.[44]

Si bien Fullan[45] y Lavié[46] colocan a la cultura escolar como la pieza fundamental a la hora de construir el TC en una escuela, para Lavié[47] la cultura escolar es importante porque no solo es un conjunto de directrices que orientan las relaciones, sino que además las regulan. La cultura escolar, entonces, no se basa en normas pedagógicas específicas, sino que estas cuestiones se van diseñando y adaptando, sobre todo si se pretende implementar el TC, ya que, al ser una práctica social, tiene componentes culturales, e intersubjetividades; este aspecto lo convierte en una realidad socialmente construida, que se enfoca en las creencias, valores y estrategias de organización, es decir, que el TC solo existe como una realidad que se vive en la cotidianidad. Ejecutado de manera óptima, según los discursos sobre culturas colaborativas, es capaz de modificar los patrones culturales que existen en las relaciones entre los docentes, así como estimular la interdependencia y la

corresponsabilidad.

Más allá de los actores escolares

Cabe indicar que, pese a lo mencionado anteriormente, estas no son las únicas características que impulsan el TC; también son necesarias condiciones estructurales que determinan el éxito o fracaso no solo de su implementación, sino también del tránsito a una nueva cultura escolar, así como la adquisición de una interdependencia positiva y corresponsabilidad entre los actores escolares. Para Vaillant,[48] Ávalos, Cerda y Veas,[49] Quintero y Romero[50] y Calvo,[51] hay condiciones más allá del control de los actores escolares, y de la organización de la propia institución educativa, que se encuentran en la esfera de lo macroestructural; se trata de las cuestiones relacionadas con las políticas públicas, así como de la administración y despliegue de recursos que provee la autoridad educativa.

Vaillant[52] señala que la existencia de condiciones laborales adecuadas, así como la formación de calidad, y un acompañamiento que fortalezca la tarea de enseñar, son aspectos necesarios para conseguir una correcta implementación del TC. Sin embargo, cuando se habla de la existencia de condiciones laborales adecuadas no se trata solamente de los directivos, o de los actores escolares de cada plantel, sino de la creación de políticas públicas, y de la distribución adecuada de los recursos, desde materiales didácticos, hasta cursos de capacitación y actualización docente; es decir que, para este punto, se necesita la configuración de aspectos macroestructurales.

Para Ávalos, Cerda y Veas,[53] el TC representa un gran desafío para todos, y por ello las condiciones para que se desarrolle y fortalezca deben crearse desde la política pública. Sin embargo, esto representa un desafío para la política pública, para la escuela y para los sistemas intermedios de administración, en la medida que hay que promoverlo y facilitarlo. A pesar de que dichos desafíos no han sido superados, Quintero y Romero[54] señalan que el colectivo docente se actualiza con lo que tiene a mano, o, en el mejor de los casos, con la auto capacitación. Esta medida es la más recurrida por los docentes, y la llevan a cabo desde sus propias condiciones, recursos, medios y materiales.

Calvo,[55] por su parte, apunta al hecho de que las instituciones

deberían proveer personal de apoyo para atender los espacios en los cuales los docentes de una determinada asignatura o nivel puedan realizar observaciones de aula, analicen casos de sus estudiantes, sistematicen buenas prácticas, o asistan a debates académicos. Por lo tanto, para que los docentes se desarrollen profesionalmente hace falta que las condiciones laborales sean las adecuadas en cada centro educativo, que exista una formación continua y de calidad, que el acompañamiento tenga el propósito de fortalecer la práctica docente en el aula, y que las condiciones materiales y estructurales de los planteles permitan la posibilidad de conceder espacios dignos para la reunión y el trabajo de las academias.

Según la SEMS[56] es posible focalizar los esfuerzos para atender los desafíos específicos de cada plantel en temas como: el abandono escolar, la eficiencia terminal, el índice de reprobación, estrategias para generar el interés de los jóvenes en sus clases e incentivar su compromiso con su aprendizaje, así como mecanismos para mejorar la práctica docente. Fonseca, Ibarra y Covarrubias[57] coinciden en que la autoridad educativa considera que el TC es más que un mecanismo para transitar a una cultura escolar de la colaboración; se trata de un aspecto indispensable para atender los graves problemas que presenta la EMS, que se suma a otras necesidades como la carencia de personal especializado para implementar proyectos y protocolos destinados al bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes, que van desde el descubrimiento, fomento y desarrollo de las habilidades socioemocionales, hasta la atención de situaciones de riesgo, como la violencia escolar y el acoso.

Es posible afirmar, entonces, que hay condiciones macroestructurales concretas que se relacionan directamente con la elaboración de políticas públicas y la distribución de recursos en las escuelas, como cursos de capacitación y actualización docente, y otros que vayan orientados precisamente a la inmersión de los docentes en esta nueva dinámica laboral que se busca promover. Se requiere, por tanto, de mecanismos prácticos que faciliten no solo su asimilación, sino que preparen también a los docentes para su correcta ejecución. Para ello podría ayudar la propuesta de Rodríguez y Barraza[58] sobre la investigación acción.

Para estos autores, la investigación-acción permite contar con un enfoque más amplio de lo que sucede en el trabajo escolar diario; no se limita a un análisis reflexivo de los múltiples factores que intervienen en la práctica docente, sino que el análisis se encamina a plantear aquellos aspectos que deben trabajarse de manera diferente, así como a investigar y adaptar, para su puesta en práctica, aquellas estrategias que han

demostrado ser exitosas. No obstante, encontraron que, si bien los docentes afirman los beneficios obtenidos de trabajar colaborativamente, el TC aún se encuentra en proceso de aprendizaje y, por tanto, se presentan fallas. Señalan que no se trata de simplemente ponerse de acuerdo y llevarlo a cabo, sino que tal empresa requiere tiempo y esfuerzo por parte de los involucrados para construir poco a poco las bases de la colaboración.

Por ello, la importancia de la investigación-acción no estriba en el hecho de crear un protocolo infalible para su aplicación, sino de construir conocimientos que se extraen de la realidad y a través del contacto con esta. Es claro que, aun cuando son los docentes los actores principales de la ejecución del TC, la posibilidad de lograrlo no depende únicamente de ellos, sino de la intervención conjunta de todos los actores de la comunidad escolar.

Algunas reflexiones finales

El TC es una dinámica laboral diferente a la tradicional, que se orienta bajo un enfoque de colaboración e interdependencia positiva entre todos los actores escolares que intervienen en los planteles. Asimismo, se han señalado algunas de las condiciones que se necesitan para lograr su adecuada implementación. Cuando se habla de los actores escolares, la literatura se refiere a estos como personas que necesitan una serie de atributos y valores que faciliten la convivencia entre pares y, por ende, la colaboración. Al respecto Bonals[59] menciona la importancia de la tolerancia y el respeto en las relaciones de los docentes, y cómo la ausencia de estos puede generar tensiones y relaciones que desencadenen en conflictos. Precisamente para evitar generar relaciones de interdependencia negativa es necesario tener presente que los actores escolares son personas que provienen, al igual que los alumnos, de contextos sociales y culturales diversos, y que, en consecuencia, sus concepciones sobre ciertos valores pueden entrar en contradicción con las de sus pares o, en el peor de los casos, carecer de dichos valores.

Es decir que, si bien, el TC representa una oportunidad para hacer frente y subsanar problemáticas estructurales del sector educativo, suele perderse de vista que lo ejecutan personas, y que estas no necesariamente poseen habilidades socioemocionales para poder

relacionarse con los otros y, consecuentemente, para establecer una interdependencia positiva. De acuerdo con Bonals[60] y Lavié,[61] son los docentes, y el resto de los actores escolares, quienes deben interpretar y dar sentido a las prácticas colaborativas que ejecuten; así mismo, deben aprehender y llevar acabo sus propios mecanismos de organización para poder construir las bases del TC con su grupo. Esto requiere poseer y poner en marcha un conjunto de habilidades sociales, así como poseer valores en común con el resto del grupo, crear un sentido de pertenencia e identidad con la institución y lograr que los docentes asimilen que la relevancia de su práctica no se limita a las horas áulicas.

Es por ello que las investigaciones empíricas en torno al TC son tan importantes, porque es a partir de los datos que estas arrojan que es posible contrastar los discursos con su implementación, y resaltar aquellos aspectos que se escapan a la vista o se dan por hechos. Por ejemplo, asumir que todos los docentes han desarrollado las habilidades sociales para relacionarse con sus pares y trabajar en proyectos conjuntos. No se trata de imitar al pie de la letra los métodos y estrategias que se han socializado, sino que, mediante el análisis de los casos concretos, se puedan tomar y adaptar aquellas acciones que pueden responder a las necesidades de los docentes para construir lo que la SEMS[62] denomina mecanismos de participación. La intención es que los docentes que conforman las academias desarrollen y fortalezcan las competencias disciplinares y pedagógicas que el contexto actual de la EMS exige.

Ahora bien, habría que señalar que se han ponderado las bondades del TC docente y se han presentado los beneficios que trae consigo su práctica, pero en la EMS esta estrategia entró enmarcada en el paradigma de la educación basada en competencias. La SEMS[63] sostiene que el objetivo de la cooperación se orienta a que solo subsista la necesaria para asegurar un óptimo funcionamiento del sistema. Es por ello que, aun cuando el tema de la colaboración se encuentre en pleno auge, no se pretende inculcar en los estudiantes el pensamiento crítico y solidario, sino más bien emplear el TC como una herramienta que permita subsanar las carencias del sistema y seguir "produciendo" individuos que lo perpetúen.

Claramente se enfrenta una gran contradicción, ya que el TC docente puede ir más allá de ser una mera práctica laboral para aprender más y mejor. Hay que tratar de que la colaboración se mantenga basada en la solidaridad y la ayuda mutua, en el sentido de Ovejero y Villa:[64] "la cooperación conlleva necesariamente a la ayuda mutua". Aun cuando el Estado y el neoliberalismo pretendan orientar la cooperación u

optimizarla con el fin de crear una sociedad basada en la competencia y el individualismo, tal empresa va a encontrarse siempre obstaculizada, ya que el ser humano es un animal social y cooperativo. Es su "capacidad de cooperación y ayuda mutua lo que ha hecho posible que, sin ser el animal más fuerte, ni el más veloz, ni el más fiero",[65] haya logrado no solo sobrevivir, sino desarrollarse en diversos aspectos que le han permitido construir sociedades complejas y en constante evolución.

En conclusión, abordar el concepto del TC docente desde la óptica del análisis sociológico del discurso permite identificar y resaltar los puntos en común y las particularidades que aportan diversos investigadores especializados en el tema, así como los proporcionados por la autoridad educativa. A su vez, relaciona dichos discursos con el contexto social en el cual surgen; más allá de colocar en la mira las bondades y ventajas que ofrece, contribuye a develarlo como una dinámica laboral y una estrategia cuyo objetivo es el de contrarrestar deficiencias en el sistema educativo, apoyándose en la organización de las escuelas y de sus actores escolares. Existe una tendencia a generalizar al extremo a estas instituciones y sus agentes, y a perder de vista su diversidad y la variedad de contextos en los que se encuentran inmersos. El Estado expone la TC docente como una herramienta contradictoria del sistema neoliberal, para potenciar la competencia y el individualismo a través de reorientar la cooperación. En consecuencia, se minimizan o invisibilizan las contradicciones macroestructurales, las particularidades de la organización escolar, así como cuestiones interpersonales y relacionales entre los actores escolares que dificultan, entorpecen o anulan la implementación del TC docente en el interior de las escuelas.

NOTAS

1 Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Adscrita a la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla. Integrante de la Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76.

2 Estudiante de la Licenciatura en Sociología, Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC), UAEM.

3 SEMS, *Elementos básicos para el trabajo colegiado en la educación media superior*, México,

SEMS, 2015.

4

Fernando Rodríguez y Laurencia Barraza, *El trabajo colegiado y su influencia en la aplicación de estrategias de enseñanza*, México, Instituto Universitario Anglo Español, 2015.

5

Rafael Cabrera, "Infografía: Cuánto ha costado promover las reformas de Peña Nieto", *Animal Político*, 19 de noviembre de 2013. https://www.animalpolitico.com/2013/11/cuanto-ha-costado-promover-las-reformas-de-pena-nieto/, consultado en febrero de 2020.

6

César Fonseca, Luz Ibarra y Rosa Covarrubias, "Diagnóstico sobre la percepción de profesores de un bachillerato tecnológico de su trabajo al interior de las academias y su tránsito hacia el trabajo colaborativo como estrategia educativa", *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, México, COMIE, 2017, p. 3.

7

SEMS, *Elementos básicos para el trabajo…, op. cit.*

8

Joan Javier Bonals, *El trabajo en equipo del profesorado*, Barcelona, Graó, 1996.

9

Ana Arévalo y Mauricio Núñez, "Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. Los profesores hablan", *Revista Política Educativa*, vol. 20, núm. 60, 2016, pp. 55-65. https://www.docentemas.cl/portafolio/wp-content/uploads/2018/05/Buscando-comprender-la-dimensi%C3%B3n-de-lo-colaborativo.pdf, consultado en marzo 2020.

10

Laurencia Barraza, e Isidro Barraza, "El trabajo colegiado y sus realidades", *Revista Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 5, 2014, pp. 467-480.

11

Ana López, *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*, Barcelona, Graó, 2007, p. 18.

12

Laurencia Barraza, e Isidro Barraza, "El trabajo colegiado y sus realidades…", *op. cit.*

13

Michael Fullan y Andy Hargreaves, *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*, Barcelona, Publicaciones M-CEP, 1997.

14

Joan Javier Bonals, *El trabajo en equipo…, op. cit*.

15

Ana Arévalo y Mauricio Núñez, "Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. Los profesores hablan", *Revista Política Educativa*, vol. 20, núm. 60, 2016, pp. 55-65.

16

Claudia Quintero y Manuel Romero, "El colegiado docente en la formación de profesores", *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 7, núm. 13, 2017, pp. 34-46.

17

Beatriz Ávalos, Ana Cerda y Jaime Veas, "Panel: Analizando las políticas a la luz del trabajo colaborativo y el desarrollo profesional", *Revista Política Educativa*, vol. 20, núm. 60, 2016, pp. 24-15.

18

Ana Arévalo y Mauricio Núñez, "Buscando comprender la…", *op. cit.*

19

Claudia Quintero y Manuel Romero, "El colegiado docente en la…", *op. cit.*

20

Beatriz Ávalos, Ana Cerda y Jaime Veas, "Panel: Analizando las políticas…", *op. cit.*

21

SEMS, *Elementos Básicos para el Trabajo…*", *op. cit.*

22

Paulina Zúñiga, Carmen Monsalve, Claudia Meza, Viviana Mora y Andrea Quilodrán, "Liderazgo colaborativo-democrático: una experiencia en el Liceo Ríos de Chile de Lirquén", *Revista Política Educativa*, vol. 20, núm. 60, 2016, pp. 32-40.

23
Beatriz Ávalos, Ana Cerda y Jaime Veas, “Panel: Analizando las políticas…”, *op. cit.*
24
Michael Fullan, “El rol del director es desarrollar el grupo e impulsar una cultura enfocada en la colaboración”, *Revista Política Educativa*, vol. 20, núm. 60, 2016, pp. 27-31.
25
Ana Arévalo y Mauricio Núñez, “Buscando comprender la dimensión…”, *op. cit.*
26
Idem.
27
Fernando Rodríguez y Laurencia Barraza, *El trabajo colegiado y su influencia…, op. cit.*
28
Michael Fullan, “El rol del director es desarrollar…”, *op. cit.*
29
Marco Depolo, Dina Guglielmi e Ira Vannini, “La escuela como organización”, en Anastasio Ovejero, Francisco Morales y Santiago Yubero (coordinadores), *Psicología social de la educación*, Barcelona, Editorial UOC, 2018.
30
Idem.
31
Idem.
32
Idem.
33
Ana Arévalo y Mauricio Núñez, “Buscando comprender la…”, *op. cit.*
34
Eduardo Mercado, *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*, México, Plaza y Valdés, 2007. https://gemmittareyes.files.wordpress.com/2013/04/7-eduardo-mercado-cruz.pdf, consultado en marzo 2020.
35
Ana Arévalo y Mauricio Núñez, “Buscando comprender la…”, *op. cit.*
36
Eduardo Mercado, *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales…, op. cit.*
37
Claudia Quintero y Manuel Romero, “El colegiado docente en la formación…”, *op. cit.*
38
César Fonseca, Luz Ibarra y Rosa Covarrubias, “Diagnóstico sobre la percepción de profesores de un bachillerato tecnológico…”, *op. cit*.
39
Idem.
40
Claudia Quintero y Manuel Romero, “El colegiado docente en la formación…”, *op. cit.,* p. 44.
41
Ana Arévalo y Mauricio Núñez, “Buscando comprender la…”, *op. cit.*
42
Michael Fullan y Andy Hargreaves, *¿Hay algo por lo que merezca…*?, *op. cit.*
43
Michael Fullan, “El rol del director es desarrollar…”, *op. cit*.
44
Idem.
45
Idem.
46
Manuel Lavié, *El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura organizativa*, Barcelona, Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2009.
47

Idem.

48

Denise Vaillant, “Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente”, *Revista Política Educativa,* vol. 20, núm. 60, 2016, pp. 5-13.

49

Beatriz Ávalos, Ana Cerda y Jaime Veas, “Panel: Analizando las políticas…”, *op. cit.*

50

Claudia Quintero y Manuel Romero, “El colegiado docente en la formación…”, *op. cit.,* p. 44.

51

Gloria Calvo, “Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo”, en UNESCOOREALC*, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, Santiago de Chile, Ceppe y UNESCO, 2014, pp. 112-152.

52

Denise Vaillant, “Trabajo colaborativo y nuevos escenarios…”, *op. cit.*

53

Beatriz Ávalos, Ana Cerda y Jaime Veas, “Panel: Analizando las políticas…”, *op. cit.*

54

Claudia Quintero y Manuel Romero, “El colegiado docente en la formación…”, *op. cit.*

55

Gloria Calvo, “Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional…”, *op. cit.*

56

SEMS, *Elementos básicos para el trabajo colegiado en la educación media superior*, *op. cit.*

57

César Fonseca, Luz Ibarra y Rosa Covarrubias, “Diagnóstico sobre la percepción de profesores de un bachillerato tecnológico…”, *op. cit*.

58

Fernando Rodríguez y Laurencia Barraza, *El trabajo colegiado y su influencia…*, *op. cit.*

59

Joan Javier Bonals, *El trabajo en equipo…*, *op. cit.*

60

Idem.

61

Manuel Lavié, *El trabajo colaborativo del profesorado…*, *op. cit.*

62

SEMS, *Elementos básicos para el trabajo colegiado en la educación media superior*, *op. cit.*

63

Idem.

64

Anastasio Ovejero y María Villa, “El aprendizaje cooperativo: Un…”, *op. cit.*, p. 399.

65

Ibid., p. 391.

El trabajo colaborativo en la educación media superior, notas para su comprensión

Marcos Jacobo Estrada Ruiz[1]
Sergio Jacinto Alejo López[2]

Introducción: la innovación y la crítica a la escuela

En este capítulo presentamos una reflexión sobre las distintas maneras de comprender el trabajo colaborativo en el campo educativo. Lo hacemos desde distintas aristas: en primer lugar, al destacar la relevancia de la docencia en la educación media superior (EMS) y, en concreto, relacionado con la perspectiva sobre la cual gira nuestro análisis; por otra parte, emprendemos una discusión sobre el entramado conceptual del trabajo colaborativo, que más que orientar para elegir una u otra perspectiva, sirve para complementar las formas en las que distintos autores han sistematizado la idea de la colaboración en la educación. Hacia la parte final elaboramos una serie de reflexiones que ayudan a vislumbrar algunas de las características e implicaciones que la investigación ha mostrado respecto a las posibilidades que se requieren, desde la docencia, para hacer posible el enfoque de la colaboración.

Una de las cuestiones de fondo del trabajo colaborativo parece ser la innovación, es decir, el sentido más fuerte de esta perspectiva es la búsqueda de cambios en el ámbito educativo. Dicha necesidad proviene de diversas críticas a la escuela actual, la que, se aduce, no ha resuelto los problemas que suponíamos lograría, y más bien ha generado, entre

otras cosas (en la EMS), una masificación que coloca en la discusión los contenidos curriculares, la responsabilidad socioformativa de las escuelas, los saberes adquiridos por los alumnos y la preparación pedagógica y tecnológica de los profesores, entre otros.

Asimismo, existen opiniones sobre una administración escolar que privilegia la individualización, las desigualdades, la desinstitucionalización, la exclusión y la falta de propuestas pertinentes a una diversidad regional, ante un evidente fracaso que se imputa a una gran mayoría de jóvenes y el éxito de unos pocos. Además, se señala una amplia brecha entre el papel de la escuela y la oferta laboral. ¿Qué puede hacer la perspectiva del trabajo colaborativo ante este panorama en la educación media superior?

Fernández Enguita[3] compara la escuela con la prensa cuando pierde lectores, con las empresas que luchan por la clientela, con los partidos que ven desertar a sus electores, etc. Pero, a diferencia de estas últimas, dice el autor, las instituciones tienen un público cautivo, retenido por la obligatoriedad y por la delegación familiar de la custodia y el credencialismo del mercado de trabajo. Este distintivo hace de la escuela una institución obligada al cambio y a la innovación desde el trabajo docente. También destaca que los profesores no pueden trasladar sin más lo aprendido en su formación, sino que deben innovar desde su propia experiencia, ya sea generada en ámbitos escolares o de la vida más amplia. Usualmente el docente se tiene que asir de lo que encuentra a su mano para lograr esa innovación, indispensable para transferir y motivar sus saberes en aprendizajes. Si no es así, dicho proceso podría parecer solo una simulación, y no se lograría esa génesis que da el conocimiento en el alumno; deberá "innovar sobre el terreno, a no confundir ni con inventar desde cero en el nicho ni con la esperada reforma desde arriba".[4]

El paradigma del trabajo colaborativo está imbricado en los múltiples elementos que lo hacen posible. Por ejemplo, desde la dimensión subjetiva de los docentes, las ideas que tienen sobre esta perspectiva o modalidad de trabajo pasan por las experiencias previas, que se convierten en esquemas de referencia para responder ante las expectativas de la colaboración; sin embargo, precisamente por ser construcciones de sentido común, parten de un mundo cultural intersubjetivo.[5] Dependen de los procesos de socialización, y tratándose de nuestro campo de estudio, la educación, es dable suponer que, si bien un docente pudo haber tenido experiencias negativas o percepciones contrarias al trabajo colaborativo, también es cierto que, desde la interrelación con los mismos docentes del centro escolar, se puede

formar una perspectiva positiva. Naturalmente en este proceso se requiere del liderazgo docente y directivo en los centros escolares.

Pese a su importancia, los hallazgos de algunos estudios sugieren que los estudiantes,[6] no parecen concebir al trabajo colaborativo como una competencia docente, y por esa razón no se reconoce su importancia. Es pues, en ese panorama general, que nos preguntamos por las condiciones reales del trabajo colaborativo y por comprender las implicaciones en el ámbito de la docencia en el tipo medio superior mexicano.

Políticas y el papel de la docencia

En la revisión que hace Silva[7] de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), particularmente en lo referente al modelo de competencias, sostiene que hubo un esfuerzo por hacer del constructivismo una pedagogía coherente con la demanda de la fuerza laboral de la globalización, quedando así, atrás, el ideal del bachillerato general. Algo similar se ha señalado referente a las motivaciones económicas de esta reforma,[8] es decir, hay una línea común que es la coherencia respecto de las exigencias internacionales y los cambios económicos y laborales, la cual se expresa en un ajuste del sistema hacia la salida preferencial por el trabajo. En ese marco el docente parece haber quedado como el mediador para implementar dicho modelo, pero sin suficientes referencias ni consideraciones del trabajo a realizar.

El docente, incluso desde los cambios que se hicieron en la RIEMS, es concebido como el que debe de concretar el perfil del egresado, es decir, es el actor principal en la aplicación del currículo. Sin embargo, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato, la formación docente ha partido del intento de desarrollar competencias para desaparecer las diferencias de enseñanza entre los subsistemas. Es decir, que las prácticas de enseñanza sean transversales. Así, el diagnóstico, como resultado de más de una década de la RIEMS, es que prevalece una profesión fragmentada, rutinaria, en la que el docente no parece tener decisión sobre su objeto de trabajo. La respuesta, a decir de Silva,[9] radica en una formación que incluya el análisis crítico y contextual de la práctica docente, lo que llevaría a la reflexión acerca de la dinámica institucional y de los roles de los miembros. Y que también ponga en

cuestión la asunción de que la docencia es subjetiva, intuitiva, a veces de sentido común y deliberativa.[10] Es en esta parte final en donde puede emerger la problematización del trabajo colaborativo.

A partir de lo anterior cabe preguntarnos cómo comenzar la planeación, ejecución y evaluación de estrategias de innovación de parte del docente en la EMS, en particular si este desarrolla su trabajo de manera aislada e individual, con una formación más apegada a sus propios esfuerzos y logros. La EMS no solo es una etapa educativa indefinida y de transición para el estudiante; también para el docente es un camino intermedio, a menudo incómodo y opaco, en donde las exigencias académicas son muchas ante una condición laboral escueta y poco motivante, con políticas educativas que no muestran un terreno firme para el presente y futuro. Particularmente en este tipo educativo, se ve con desaliento que la última reforma instaurada en 2008 (RIEMS) y la obligatoriedad del mismo nivel (en el 2012), no parece haber trascendido en el escenario nacional, ante la incertidumbre de cada periodo gubernamental. En este sentido, las políticas gubernamentales en la EMS se han centrado en la atención de algunos de los problemas más acuciantes, en particular en indicadores macro, como el incremento de la cobertura y la retención.

La diversidad de opciones y de modelos en el tipo medio superior ha llevado a que prevalezca gran diversidad en distintos procesos, entre otros, la incorporación de personal docente, pues no se cuenta con un proceso de selección riguroso y reglamentado: las más de las veces la contratación de profesores depende de la necesidad de la institución de impartir los cursos disponibles y relacionados con la disciplina profesional del aspirante. A veces esto se da de manera improvisada y sin mayor auscultación. Esta manera de contratar a los docentes dificulta el trabajo colaborativo debido a que restringe las posibilidades de realizar trabajo en equipo, la formación y cohesión de una comunidad de aprendizaje, así como la creación de liderazgos académicos.

Las problemáticas que enfrenta la EMS son diversas; entre las más comunes están la reprobación y el abandono escolar,[11] pero también las diferencias en el logro de aprendizaje y la segmentación educativa. Existen diferencias importantes dependiendo del tipo de subsistema al que se acude; por ejemplo, consistentemente los telebachilleratos comunitarios consiguen menores logros de aprendizaje comparados con quienes asisten a los bachilleratos autónomos.[12] Igualmente sigue siendo un reto el incremento de la cobertura, pues aunque hay avances, perviven fuertes asimetrías, algunas de ellas debidas a las desigualdades sociales y a los antecedentes escolares de los estudiantes, como el tipo de

escuela secundaria de procedencia. Otras desigualdades se deben al tipo de modalidad en la que se cursa el nivel medio superior.[13] Muchas de estas y otras problemáticas podrían tratarse de mejor modo si se trabajara de manera colaborativa en las instituciones. Quizá el reto principal es que, en conjunto, se trata de un subsistema indiferente a la calidad y a la equidad de la formación.[14] Hemos llamado la atención especialmente en los procesos escolares para la atención de estas dimensiones porque es ahí donde se dan los procesos de selección que impactan de manera importante en la estratificación social y el mantenimiento de la desigualdad. Una de las formas en las que se expresa lo anterior es en la desigualdad entre quienes abandonan la escuela y quienes permanecen, fenómeno asociado con el funcionamiento de la escuela.[15]

Las dimensiones del trabajo colaborativo

Desde la definición más convencional y sencilla del trabajo colaborativo, parecen quedar claras sus implicaciones; por ejemplo, algunos autores[16] la entienden como la asociación entre las personas que van en busca de ayuda mutua, de manera tal que pueden aprender unos de otros. Por su parte, Silva y Reygadas[17] lo definen como aquel trabajo que se realiza a través de la cooperación voluntaria de dos o más personas que unen sus esfuerzos para un objetivo común, y en el cual todas las partes se benefician. Aunque cabe aclarar, sin embargo, que no necesariamente todos se benefician en la misma proporción. Y aquí el tema demanda una atención relevante al fenómeno que menciona Santizo:[18] el *efecto polizón*, es decir, quien invirtiendo muy poco esfuerzo se aprovecha del trabajo de los demás. Por eso es importante tener claridad acerca de los beneficios y los esfuerzos personales cuando se emprende un trabajo colaborativo.

Claramente esta forma de trabajo se contrapone a otras, como la jerárquica, la despótica, la burocrática y la instrumental; lo que se considera central para superar estas formas es que el trabajo colaborativo requiere naturalmente de cooperación, voluntad, reciprocidad y beneficio mutuo.[19] Al respecto, varios estudios[20] coinciden en señalar al menos cinco elementos a considerar para el trabajo colaborativo. Destacan, por ejemplo, la interdependencia positiva, la

promoción a la interacción, la responsabilidad individual, habilidades y destrezas para el trabajo grupal e interacción positiva. Naturalmente, dependiendo de las características del colectivo o grupo docente del que se trate, puede pesar más una u otra característica, ya que quizá abunde la interacción pero que esta no sea positiva, o no esté direccionada a un objetivo que beneficie a la escuela, a los estudiantes o que mejore los aprendizajes.

La importancia del trabajo colaborativo ha sido señalada en múltiples campos y dimensiones; quizá, incluso, ha sido sobredimensionada. Aun así, a reserva de que empíricamente se pueda mostrar lo contrario, se ha concebido, entre otras virtudes, como un medio para enfrentar al mundo cambiante de manera crítica; la idea es que a partir del trabajo colaborativo se puede responder mejor a los cambios cotidianos. También, es importante entender que todas las competencias que se desarrollan bajo esta perspectiva tienen su base en la "interactividad intencionada",[21] por lo que se requiere de la intervención de un iniciador o motivador, o bien, de un líder.

Explica Valliant[22] que el trabajo colaborativo en la escuela es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado. Por su parte, Calvo[23] afirma que dicha colaboración se refiere a los docentes y directivos "cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan porque no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien".

El trabajo colaborativo requiere de gran humildad de parte de los docentes; precisa de la superación de los egos individuales y los emolumentos personales mediante experiencias de aprendizaje cotidiano y simbólico. Al respecto Serrano[24] distingue tres formas de comportamiento humano o situación social: la cooperación, la competencia y la individualización:

> En la cooperación los objetivos de las personas están ligados de tal manera que un individuo puede alcanzar su objetivo si y solo si los demás alcanzan los suyos, y cada individuo será recompensado en función del trabajo de los miembros del grupo.

En la competición cada individuo alcanzará sus objetivos si y solo si los demás no logran los suyos, y recibirá la máxima recompensa si y solo si los demás logran recompensas inferiores.

En la individualización el logro de los objetivos por parte de uno de los individuos es independiente del éxito o fracaso que los demás hayan tenido en el logro de los suyos, por lo que recibirá su recompensa únicamente en función de su trabajo personal.

Claramente el trabajo colaborativo en el campo educativo se inscribe en la primera perspectiva, pero hay que distinguir la cooperación de la colaboración: en la primera, si bien hay un interés común de por medio, se basa en intereses a tiempo determinado y de carácter externo, impuesto o convenido; en cambio, en la colaboración existe una interacción a partir del convencimiento del sujeto de construir su propio aprendizaje, y va más allá de lo que señalan las disposiciones reglamentarias. No transita, necesariamente, del lado de las reformas y las exigencias de políticas externas a la escuela.

Por su parte, la competición involucra, por naturaleza, una contienda para ganar; lo contrario es la derrota y el fracaso. Por ejemplo, en el campo del deporte de alto rendimiento, la selección de los mejores opera como única forma de supervivencia, y más aún como negocio. Así son las exigencias en la vida del mundo actual, en el que impera lo económico. Cuando en la competencia se deja esta confrontación, se da paso a la colaboración. En la competitividad priva la capacidad; se orilla al sujeto a no contar con alternativas y por lo tanto a la incapacidad de elegir cooperar. La competitividad se opone a los enfoques colaboracionistas, los cuales se desarrollan a partir de las subjetividades humanas y son de carácter social, tienen objetivos incluyentes, compartidos y desarrollados en un diálogo de ideas y de opiniones.

En el trabajo colaborativo los docentes tienen la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa para detectar necesidades, pensar la mejor manera de abordarlas, compartir experiencias y tomar decisiones con el fin de apoyar el aprendizaje de los estudiantes,[25] aunque no exclusivamente. Por ello, la innovación, como elemento sustancial en la docencia, obliga a suponer que cada docente, equipo, centro o red de centros, harán su propia innovación “aprendiendo unos de otros y ajustando y modificando lo aprendido, en ningún caso importando, trasladando o

generalizando fórmulas comunes, llámense buenas prácticas, prácticas de éxito, educación basada en la evidencia o cualquier otro eufemismo".[26]

Resulta importante fomentar el trabajo colaborativo entre los docentes del tipo medio superior, por distintas razones; primeramente, porque aumenta las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula. También, porque genera cohesión y sinergia en el equipo docente, incrementa el capital social y proporciona altas expectativas en la comunidad educativa. Del mismo modo, el trabajo colaborativo entre profesores optimiza el uso del tiempo y de los recursos.[27] Si bien son muchas las benevolencias del trabajo colaborativo y no hay duda de que muchos docentes están convencidos de ello, su implementación se complica por diferentes causas, mismas que, de inicio, tienen su origen en distintas representaciones y disposiciones sobre lo que implica colaborar.

Perspectivas e impactos del trabajo colaborativo

En la transdisciplinariedad

El trabajo colaborativo es muy útil para el desarrollo del conocimiento disciplinar, aunque también va más allá de estos límites y encaja muy bien su quehacer en la transdisciplinariedad. Según Morin,[28] una disciplina "es una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico; ella instituye allí la división y la especialización del trabajo y ella responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias". En este sentido, la disciplina establece la propiedad de sus técnicas, metodologías y teorías propias del conocimiento; sin embargo, existe el riesgo de caer en un alto nivel de especialización que establece límites para los investigadores. Señala Nicolescu[29] que la especialización excesiva y precoz debe eliminarse en un mundo de cambios rápidos, y agrega, respecto al trabajo, que "todo oficio en el porvenir debería ser un verdadero telar, un oficio que estaría unido, en el interior del ser humano, a los hilos que lo unen a otros oficios".

La especialización en demasía limita el trabajo colaborativo, levanta muros y cierra los puentes entre los individuos. En esta visión, el trabajo colaborativo se refiere a lo que Ardoino[30] dice de los fenómenos educativos, en donde el paradigma de la implicación se refiere al gran

peso que tiene la temporalidad —y no así el espacio. Trasciende los espacios y une a las temporalidades. El trabajo colaborativo se define en plural: "lo plural supone al mismo tiempo la mezcla, el mestizaje".

En lo que respecta al trabajo colaborativo en la EMS, lo anterior es relevante dada la heterogeneidad de formaciones y el peso que tiene la formación disciplinar en la docencia. Para el profesor implicaría hacer rupturas que lo llevarían a nuevas visiones de las fronteras tradicionales. Por ejemplo, tendría que aprender sobre las implicaciones del trabajo de tutoría, la vinculación con otros sectores escolares y sociales, la gestión de trámites y recursos, la participación en reuniones académicas y de padres de familia, el desarrollo de proyectos para la formación integral, la participación en comisiones de evaluación del trabajo con sus pares, etc. Traspasar los límites de su disciplina significa que el docente ha adquirido la voluntad y el conocimiento para realizar un trabajo colaborativo. A la disciplina, en el sentido que da Nicolescu,[31] solo le concierne un nivel de realidad. En cambio, la transdisciplinariedad se interesa también por la dinámica de niveles. De esta manera, concierne a "lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina".

Esto no significa, de ninguna manera, el abandono del saber adquirido en su formación universitaria; tampoco requiere de hacer una disolución entre el saber que se tiene y el desarrollo de la persona del docente. Se trata de una ruptura, como lo señala la carta de la transdisciplinariedad,[32] "entre un saber cada vez más acumulativo y un ser interior cada vez más empobrecido conduce a un ascenso de un nuevo oscurantismo, cuyas consecuencias en el plano individual y social son incalculables". El trabajo colaborativo mantiene indisolubles los campos del saber y del ser.

Conocer las percepciones sobre trabajar con otros

En los últimos años el trabajo colaborativo se ha asociado más a las estrategias de enseñanza y ejercicio áulico con los estudiantes, y particularmente ahora en lo relacionado con el trabajo con las redes sociales,[33] que está siendo un campo de desarrollo importante en la cuestión. Y aunque ciertamente este campo parece estar lejano a nuestra temática, las definiciones y marcos usados van en el mismo camino, solo que aplicados a la sociedad del conocimiento y con la idea de que estamos ante la era del trabajo colaborativo. Así, este se define como una

estrategia aplicada a las tecnologías en la que se hace posible la colaboración de pares que aprovechan los dispositivos para compartir conocimientos y cooperar en la producción de bienes y servicios.[34]

De hecho, los estudios en este campo han aportado hallazgos importantes. Por ejemplo, un factor que condiciona de manera significativa el trabajo colaborativo es el interés por trabajar con otros; si este no existe, la disposición será negativa. Es por eso que se deben de conocer las percepciones que tienen los actores para poder implementar las estrategias adecuadas.[35]

La perspectiva de Santizo[36] va en el mismo sentido: además de reconocer que el trabajo colaborativo permite compartir los riesgos del fracaso o del éxito en la enseñanza, se requiere conocer los tipos de conducta preexistentes respecto a la profesión docente y, por extensión, al trabajo colaborativo. La ausencia de este conocimiento parece estar en la base del fracaso de la implementación de las reformas, ya que no se conoce la variedad y diversidad de los docentes y no se conciben mecanismos diversos para atender pertinentemente dicha diversidad.

Las aportaciones a los aprendizajes y al desempeño

Otro de los aportes que nos han dejado los estudios sobre el trabajo colaborativo es que mejora los aprendizajes. Aunque algunos trabajos[37] se refieren a los aprendizajes estudiantiles, los aportes se pueden trasladar al campo de la formación docente y a la actividad institucional. Así, al desarrollarse destrezas cooperativas se logra también la resolución de problemas de forma conjunta. Pero lo anterior no diluye la labor y responsabilidad personal, pues debe darse una fuerte interacción de responsabilidades individuales, asumiendo que el trabajo colaborativo no es simple interacción, sino una serie de decisiones individuales justificadas y la co-construcción de significados.[38]

También, otro de los elementos a los que el trabajo colaborativo hace aportes es al desempeño laboral, toda vez que siempre que los docentes se han formado en esta perspectiva, se han generado intercambios de ideas y acciones que contribuyen a mejorar, entre otros, el proceso de gestión de la organización.[39]

Conformar un sistema colaborativo

El trabajo colaborativo no es algo espontáneo, y menos aún carente de organización y principios orientadores; constituye un sistema que tendría, entre sus principios base, la idea de que cada miembro es importante. Concebir al trabajo colaborativo de esta manera, como un sistema organizado y guiado por principios, puede repercutir, a decir de algunos estudios,[40] en un clima organizacional armonioso que propicia el mejoramiento continuo.

Varios son los principios que contribuyen a entender este enfoque de trabajo bajo la idea de sistema colaborativo: la comunicación, casi de manera natural, es la que más destaca, pues se aduce que debe de ser frecuente, fluida y rápida; por su parte, la aportación de las ideas tendrá que estar debidamente justificada, además de que dichas ideas deberán ser recibidas de forma crítica y constructiva por los demás. Es decir que es necesario que exista, de base, una formación que permita esta suerte de fusión de horizontes. La interrelación de los distintos principios se expresa en la manera en que entran en juego; por ejemplo, la comunicación requiere de otros. También es importante que se asuma la responsabilidad individual, tener claro lo que se quiere lograr, y la disposición para escuchar y respetar a los demás.

La cuestión de la generación de los espacios para que se dé el trabajo colaborativo es un tema relevante, porque ante la variedad y diversidad de perfiles docentes en la EMS, es importante contar con espacios para negociar las diferencias individuales;[41] además de esto, se habla de la necesidad de buscar una cultura del trabajo colaborativo, de contar con espacios sistemáticos y establecidos para que cobre vida al interior de los centros escolares; en suma, de abrir espacios para organizar y trabajar colaborativamente.[42]

Una de las premisas quizá más interesantes del trabajo colaborativo es la relación entre lo individual y lo colectivo: “para la implementación del trabajo colaborativo es necesario señalar que lo más importante desde este enfoque es que la suma de esfuerzos y la concurrencia de varias personas son preferibles a la habilidad o capacidad aislada de cada persona”.[43] Así pues, por más extraordinarias que sean las habilidades de un sujeto en particular, nunca podrán igualarse a la perspectiva de conjunto que puede asumir una comunidad educativa. No solo por la premisa de que entre todos se pueden tener mejores ideas y valorar perspectivas distintas, sino porque, también, es en el acuerdo mayoritario o en el consenso donde se fundan las decisiones que se pueden tomar.

De hecho, se puede sostener que uno de los resultados (o la evidencia de que existe) el trabajo colaborativo es, no la eliminación de

la individualidad, sino su expresión en lo colaborativo. Algunos autores[44] sostienen, incluso, que de lo que se trata es de transformar las individualidades en un equipo, a través de internalizar el trabajo colaborativo. Estas son las principales características de lo que denominaríamos un sistema colaborativo.

Cultura profesional docente colaborativa

Desde los postulados de Vigotski, se ha entendido al profesor —bajo la idea del trabajo colaborativo— como un sujeto comprometido con las demandas y exigencias de la sociedad,[45] pero que tiene que adquirir conocimientos y habilidades para desarrollar una cultura profesional docente colaborativa. Es decir, esta requiere, para su instauración, de lo que parece una obviedad: un proceso formativo. Resulta interesante cómo en las distintas concepciones que existen sobre el trabajo colaborativo destaca una serie de elementos que le son comunes; nos referimos a, por una parte, la reflexión y el trabajo conjunto, la socialización de las experiencias y conocimientos[46] y, por el otro, a que dicho trabajo viene mediado normalmente por el consenso. Este último punto es muy relevante, sin embargo, en los estudios sobre el tema no ha sido suficientemente desarrollado.

Como sea, al buscar desarrollar esta cultura profesional docente colaborativa, las relaciones y el tipo de asociaciones que establecen los docentes suelen mejorar por esta vía, pero no solo esto: el trabajo docente e institucional se vuelve más ágil y eficaz, y puede transformar también las relaciones interpersonales entre los actores.[47] Esto puede ser así porque los sujetos aprenden más bajo la lógica colaborativa que si lo hacen solos; el aspecto de la interacción es clave en todo este proceso. El resultado del trabajo colaborativo, entonces, no solo es más valioso por venir del consenso, sino porque emana de las perspectivas de los docentes participantes, de la suma de voluntades individuales que, mediadas por la colaboración, pueden expresar de manera más clara y eficiente las propuestas e intervenciones.

Además de los puntos anteriores, también se han determinado ciertos principios que tendrían que existir para lo que se denomina cultura profesional docente colaborativa;[48] entre los principales se encuentran la reflexión conjunta, el diálogo y la discusión, y las acciones innovadoras. Pero es el trabajo conjunto, en sus múltiples expresiones, lo que define y posibilita el desarrollo de esa cultura en los docentes, de tal

suerte que nos habla de la necesidad de comenzar por poner la mirada en las formas de relación y asociación entre los profesores, pues de la forma en que se exprese esto, sea previo o tras los procesos formativos, dependerá el tipo de cultura de trabajo colaborativo.

El perfil del docente en el trabajo colaborativo

Las últimas reformas en el tipo medio superior han adoptado perspectivas constructivistas, como modelo pedagógico, que necesitan que el docente tenga un mayor dominio del contenido disciplinar para poder dar paso a la función de mediadores o facilitadores del aprendizaje.[49] La formación docente es relevante por esto, pero también porque los maestros son, en efecto, los encargados de llevar a la práctica los programas e innovaciones; son agentes activos que pueden adoptar distintas actitudes y posiciones frente a los cambios y las reformas; pueden apoyar, o bien resistir y subvertir. Resulta clara, por lo tanto, la importancia que tienen los conocimientos y creencias de los profesores para la formación docente respecto al trabajo colaborativo, ya que direccionan su práctica docente. Toda reforma, innovación y cambio que se pretenda implementar, que no contemple las opiniones, creencias y actitudes de los docentes, parece condenada al fracaso.[50]

Aunque podría pensarse que para el trabajo colaborativo se requiere de habilidades y competencias complejas y altamente desarrolladas, desde la perspectiva de Zorrilla[51] hay cosas que se requieren que son aparentemente fáciles, como la voluntad y la disposición para aprender de la experiencia y del conocimiento de los demás.

Claramente las habilidades para el trabajo colaborativo no surgen solas; deben ser formadas en la práctica, la reflexión y la experiencia. En algunos casos la responsabilidad de la conducción de estos procesos se deposita en los administradores de las instituciones;[52] sin embargo, esto debe verse, en todo caso, como responsabilidad de los agentes educativos que pueden iniciar los procesos formativos por estar al frente de las instituciones, por ejemplo, los directores. Al final, las competencias y habilidades para el trabajo colaborativo deberán estar presentes en todos o en la mayoría de los docentes que integran una institución educativa.

Existen, sin embargo, al menos dos factores que se vislumbran con claridad como limitantes del trabajo colaborativo en la EMS: por un

lado, el hecho de que el modelo por competencias, establecido desde hace años en los programas educativos aún no se ha consolidado como fuera deseable y se sigue observando un currículo tradicional, es decir, no se le ha sacado el provecho que ofrece esta modalidad curricular. Por otro lado, el currículo que pregona el enfoque por competencias, y que comprende una fundamentación orientada en el desarrollo de habilidades, no ha superado el currículo basado en el aprendizaje de conocimientos. En esto tiene mucho que ver la formación y preparación del docente. Fernández Enguita señala que buena parte del problema del docente está ligado a su función, "en un camino que típicamente se bifurca entre la formación inicial, que es ya habitual juzgar insuficiente e inadecuada, y la formación continua, siempre cuestionada en su oferta y casi siempre decepcionante por sus resultados".[53]

Al cuestionar cómo es la formación del docente en la EMS en México, nos topamos con un entramado complejo de respuestas debido a la heterogeneidad de modelos de bachillerato y a las desigualdades. Respecto de las nuevas pautas de las desigualdades en el tipo medio superior se identifican las relacionadas con las tecnologías de la información, la perspectiva de género, el tipo de bachillerato, el tipo de sostenimiento (público o privado) y las desigualdades étnicas.[54]

Generalmente en este tipo educativo el docente no tiene una formación pedagógica, sino más bien disciplinar, por ejemplo, en química, ingeniería, psicología, filosofía, abogacía, medicina, contaduría y administración, por mencionar las más frecuentes. Además, los profesores se dedican mayormente a este trabajo de manera parcial y complementaria; si bien esto depende del tipo de subsistema, en general su relación laboral se limita a un contrato de honorarios por tiempo determinado, y por esta razón es difícil que se involucren en el desarrollo de actividades como la tutoría, el servicio social y, en consecuencia, en dedicar tiempo al trabajo colegiado.

El individualismo, el aislamiento y el secretismo, como dice Montero,[55] constituyen manifestaciones de la cultura de la enseñanza y la estructura celular del trabajo escolar, son un escollo para la colaboración y generan ansiedad e incertidumbre. El trabajo del docente no se caracteriza solamente por la voluntad propia; también la institución educativa coadyuva a que se desarrolle de esta manera.

El individualismo es muy común en la labor docente: "se atribuye a la organización celularista de los espacios escolares, con escasas oportunidades para la observación mutua, intercambio de experiencias, compartir ideas y recursos, y obtener información sobre la competencia docente".[56]

En este contexto que se ha descrito de diversidad de modalidades y de desigualdades sociales, resulta infructuoso querer diseñar un perfil único del profesor de EMS; este tipo educativo necesita tener identidad propia y definir con mayor claridad su finalidad, ya sea hacia el campo de la educación superior o hacia el campo laboral, o bien una mejor interrelación.

A pesar de lo anterior, algunos autores[57] coinciden en que hay aspectos prioritarios en los que se deben de formar los docentes para asegurar el funcionamiento del trabajo colaborativo. Entre ellos se encuentran, por ejemplo, la cohesión, la asignación de roles y normas, la comunicación, la definición de objetivos y la interdependencia. Cada uno de estos elementos tiene un contenido amplio a desarrollar; por ejemplo, la comunicación, entre otras muchas cosas, implica la capacidad de escuchar al otro y retroalimentar empática y responsablemente, mientras que la interdependencia, si bien pone el acento en la necesidad del otro, significa también que no hay un "experto" al cual seguir,[58] esto es, que los actores docentes son responsables completos del proceso.

Lo que parece haber quedado claro, a decir de distintas experiencias, es que la formación para el trabajo colaborativo debe de ser pertinente, dirigida y adecuada a los grupos docentes a los que va direccionada; y que debe involucrar el necesario acompañamiento a directivos y docentes.[59] Otras experiencias[60] ponen el acento en la necesidad de que las estrategias surjan a partir de las experiencias y aportes del contexto educativo de los docentes. Además, hay que comprender que la formación docente es una actividad en la que se debe de asumir un papel de mediador del aprendizaje, de manera que el trabajo colaborativo debe partir de esa misma premisa. La lógica de taller es una estrategia formativa pertinente en esta temática, ya que permite la discusión, reflexión y concientización.

Aunque podría parecer que la formación docente en trabajo colaborativo está fundada en principios sencillos y elementos obvios, ya en la práctica hablar de la capacidad para comunicarse entre colegas no siempre resulta tan fácil como puede pensarse. Tampoco lo es que la reflexión sea el centro del proceso del trabajo colaborativo, pero más aún, el diálogo reflexivo entre los actores, especialmente si se trata de formación docente.[61] El punto culminante de todos los elementos anteriores es que se asocia con la mejora de la calidad de la docencia.

Consideraciones para la educación media superior

En la EMS, como hemos visto, prevalecen ciertas problemáticas que deberían ser atendidas desde el trabajo colaborativo; es el caso de, por ejemplo, la eficiencia terminal, que ha sido históricamente un indicador clave del funcionamiento de este tipo educativo; es por ello que algunas innovaciones en este subsistema se orientan a impactar en dicho indicador.[62] También prevalece la idea de que dichas innovaciones tendrían que realizarse en el marco de los planes de estudio vigentes. Lo anterior porque ya hay esfuerzos institucionales plasmados en recursos, tiempos y dedicación a elaborar y atender reformas curriculares, pero lo que no se ha tenido es el acompañamiento en materiales didácticos y nuevas orientaciones.[63]

Desde un enfoque de la actitud y capacidad para trabajar en colaboración, el docente no solo atiende al cumplimiento de las disposiciones reglamentarias, porque dicha estrategia no es un medio para incrementar los beneficios como una finalidad dada; más bien, la colaboración es el propio camino del aprendizaje y, a su vez, el objeto de este. Esta perspectiva no tiene como finalidad el control social y psicológico de los docentes; más bien, busca establecer controles reglamentarios para llegar a la colaboración como finalidad y forma de trabajo habitual, y aún más, como actitud en los distintos campos prácticos de los docentes.

Si la innovación es la clave de los procesos colaborativos, cabe preguntarse cuáles son los aspectos necesarios sobre los que puede o debe girar dicha innovación. La respuesta es que las problemáticas compartidas por todo el tipo medio superior pueden ser solo guías y orientaciones que requieren concretarse desde las propias necesidades escolares.

Así entonces, si la idea de implementación del trabajo colaborativo tiene como cometido lograr cambios a través de este y por innovaciones educativas, entonces es necesario tener claridad en el sentido de que implementar dichos cambios requiere necesariamente de los docentes:[64] pero no por la vía de las reformas que suelen vivirse como imposición, sino desde el liderazgo interno y la convicción de cada centro escolar. Parece haber quedado claro que, más que la instrumentación de la reforma desde arriba, es desde el liderazgo de la base, de los docentes y directivos, que se pueden emprender acciones colaborativas y tener más impacto. Por eso mismo, el liderazgo es

esencial para iniciar experiencias de trabajo colaborativo, ya que esta responsabilidad se ha puesto en los equipos directivos; es decir que, en términos del fomento de la cultura de colaboración, hay actores claves que tendrían que formarse inicialmente en esta perspectiva. Lo anterior ha sido confirmado por diversos estudios[65] que han mostrado que el trabajo colaborativo depende del liderazgo pedagógico directoral y la fuerte asociación del éxito de este tipo de enfoque con los entornos de confianza que pueden propiciar estos actores clave.

Para finalizar, si bien el trabajo conjunto normalmente está presente en las escuelas, sus características, el tipo de relación existente y la forma en que se manifiesta en los centros escolares es una labor previa y necesaria por diagnosticar, pues de la forma en que esta se dé dependerá el tipo de trabajo conjunto posible.

NOTAS

1
Profesor-investigador en la Universidad de Guanajuato. Adscrito al Departamento de Educación, Campus Guanajuato.

2
Profesor-investigador en la Universidad de Guanajuato. Adscrito al Departamento de Ingeniería Agroindustrial, Campus Celaya-Salvatierra.

3
Mariano Fernández, "Más escuela, menos aula", *El País*, 26 de mayo de 2016. https://elpais.com/politica/2016/05/26/actualidad/1464258460_668916.html, consultado en abril de 2020.

4
Idem.

5
Abel Pérez, *Gestión, cultura escolar y subjetividad docente*, México, UPN, 2016.

6
Javier Fombona, Marcos Iglesias e Inés Lozano, "El trabajo colaborativo en la Educación Superior: Una competencia profesional para los futuros docentes", *Educação & Sociedade*, vol. 37, núm. 135, 2016, pp. 519-538.

7
César Silva, *Currículo basado en competencias en el bachillerato mexicano. El enfoque unidimensional hacia el mercado,* México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2016.

8
Marcos Estrada, *Educación media superior y deserción juvenil. Una mirada desde las historias de vida,* México, El Colegio de Sonora, 2015.

9
César Silva, *Currículo basado en competencias en el bachillerato mexicano…*, *op. cit.*

10

Idem.

11

Eduardo Weiss, "El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo", en R. Ramírez (coordinador), *Los desafíos de la educación media superior*, México, Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez, 2015, pp. 81-159.

12

Eduardo Backhoff, Gilberto Guevara, Jorge Hernández y Andrés Sánchez, "El aprendizaje al término de la educación media superior en México", *El Cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual*, núm. 208, 2018.

13

Santiago Andrés Rodríguez, "La persistencia de la desigualdad social en el nivel medio superior de educación en México. Un estudio a nivel nacional", *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 161, 2018.

14

Juan Zorrilla, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias,* México, UNAM, 2010.

15

Idem.

16

Kenneth Jiménez, "Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo", *Revista Educación*, vol. 33, núm. 2, 2009, pp. 95-107.

17

Dorothy Silva y Luis Reygadas, "Tecnología y trabajo colaborativo en la sociedad del conocimiento", *Alteridades*, vol. 23, núm. 45, 2013, pp. 107-122.

18

Claudia Santizo, "Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 153, 2016, pp. 154-167.

19

Dorothy Silva y Luis Reygadas, "Tecnología y trabajo colaborativo en la sociedad del conocimiento", *Alteridades*, vol. 23, núm. 45, 2013, pp. 107-122.

20

Amelia Barragán, Patricia Aguinaga y Claudia Ávila, "El trabajo colaborativo y la inclusión social", *Apertura*, vol. 2, núm. 1, 2010.

21

Idem.

22

Denise Valliant, "Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente", *Revista Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional*, núm. 60, 2016, pp. 7-13.

23

Gloria Calvo, "Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo", en *UNESCOOREALC, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, Santiago de Chile, Ceppe y UNESCO, 2014, pp. 112-152, p. 128.

24

José Serrano, "El aprendizaje cooperativo", en Jesús Beltrán y Cándido Genovard (editores), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*, Madrid, Síntesis, 1999, pp. 217-244.

25

Ministerio de Educación, *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional, docente en la escuela*, Gobierno de Chile. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf, consultado en abril de 2020.

26

Mariano Fernández, "Más escuela, menos aula…", *op. cit.*

27

Ministerio de Educación, *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional…*, *op. cit.*

28

Edgar Morin, *Sobre la interdisciplinariedad*, Centre National de la Recherche Scientifique

Interdisciplinarité, Edition du CNRS, 1990.

29

Basarab Nicolescu, *La transdisciplinariedad. Manifiesto*, París, Ediciones Du Rocher, 1996, p. 109.

30

Jacques Ardoino, "La implicación", conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad, México, UNAM, el 4 de noviembre de 1997, p. 9.

31

Basarab Nicolescu, *La transdisciplinariedad*, *op. cit.*, pp. 35-36.

32

Carta de la transdisciplinariedad, Primer Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad, Arrávida, Portugal, 1994. http://redcicue.org/attachments/article/137/2.0%20CARTA%20DE%20LA%20TRANSDISCIPLINARIEDAD.pdf, consultado en abril de 2020.

33

Julio Cabero-Almenara, Annachiara del Prete y María Arancibia, "Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre uso de redes sociales y trabajo colaborativo", *RIED*, vol. 22, núm. 2, 2019. http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/22847/19879, consultado en abril de 2020.

34

Dorothy Silva y Luis Reygadas, "Tecnología y trabajo colaborativo en la sociedad del conocimiento", *Alteridades*, vol. 23, núm. 45, 2013, pp. 107-122.

35

Julio Cabero-Almenara, Annachiara del Prete y María Arancibia, "Percepciones de estudiantes…", *op. cit.*

36

Claudia Santizo, "Condiciones institucionales del trabajo colaborativo…", *op. cit.*

37

Julio Cabero-Almenara, Annachiara del Prete y María Arancibia, "Percepciones de estudiantes…", *op. cit.*

38

Idem.

39

Kenneth Jiménez, "Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo", *Revista Educación*, vol. 33, núm. 2, 2009, pp. 95-107.

40

Idem.

41

Idem.

42

Carolina Aparicio y Felipe Sepúlveda, "Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente", *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, vol. 15, núm. 1, 2019, pp. 119-133.

43

Kenneth Jiménez, "Propuesta estratégica y metodológica…", *op. cit.*, pp. 98-99.

44

Idem.

45

Yamirka García, José Herrera, María García y Geycell Guevara, "El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente", *Gaceta Médica Espirituana*, Sancti Spíritus, Univ. Ciencias Médicas, vol. 17, núm. 1, 2015.

46

Amelia Barragán, Patricia Aguinaga y Claudia Ávila, "El trabajo colaborativo y la inclusión social", *Apertura*, vol. 2, núm. 1, 2010.

47

Yamirka García, José Herrera, María García y Geycell Guevara, "El trabajo colaborativo y su influencia…", *op. cit.*

48

Idem.

49

Guadalupe Bonilla y Guadalupe Tinajero, "Los docentes ante la reforma del bachillerato", *RMIE*, vol. 14, núm. 43, 2009, pp. 1191-1218.

50

Idem.

51

Juan Zorrilla, *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*, México, ANUIES, 2010.

52

Kenneth Jiménez, "Propuesta estratégica y metodológica…", *op. cit*.

53

Mariano Fernández, "Más escuela, menos aula", *El País*, 26 de mayo de 2016. https://elpais.com/politica/2016/05/26/actualidad/1464258460_668916.html, consultado en abril de 2020.

54

Jesús Aguilar, *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: Una panorámica de cara al siglo XXI*, México, UNAM-IISUE, 2019, p. 163.

55

Lourdes Montero, "El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa", *CEE Participación Educativa*, vol. 16, 2011, pp. 69-88.

56

Ibid., p. 77.

57

Kenneth Jiménez, "Propuesta estratégica y metodológica…", *op. cit*.

58

Carolina Aparicio y Felipe Sepúlveda, "Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente", *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, vol. 15, núm. 1, 2019, pp. 119-133.

59

Martha Romero, Cristina Lagunes, Amanda Cano, Alma Gisela Juárez y Eloína Campos, "Aproximación al desarrollo de un curso de actualización referente al trabajo colaborativo", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 5, 2007, pp. 1-37.

60

Martha Gross y Laura Stiller, "Experiencia de trabajo colaborativo: Formación del personal docente universitario para la diversidad", *Revista de Ciencias Sociales*, vol. I, núm. 143, 2014, pp. 31-41.

61

Javier Fombona, Marcos Iglesias e Inés Lozano, "El trabajo colaborativo en la educación superior: Una competencia profesional para los futuros docentes", *Educação & Sociedade*, vol. 37, núm. 135, 2016, pp. 519-538.

62

Juan Zorrilla, *El futuro del bachillerato mexicano…, op. cit*.

63

Idem.

64

Carolina Aparicio y Felipe Sepúlveda, "Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente", *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, vol. 15, núm. 1, 2019, pp. 119-133.

65

Milagros Arvañil, "Trabajo colaborativo y liderazgo pedagógico directoral en un colegio Fe y Alegría", *Investigación Valdizana*, vol. 13, núm. 2, 2019, pp. 95-106.

Trabajo colaborativo para la formación docente en educación media superior

Rosana Santiago García[1]

Introducción

En este capítulo se presenta una reflexión sobre las potencialidades del trabajo colaborativo al interior de los centros escolares de educación media superior (EMS). El trabajo colaborativo se ve como una estrategia didáctica que puede favorecer el desarrollo de la formación continua de los docentes, ya que los aprendizajes se dan en un contexto horizontal, situado y compartido, en el que los participantes se vinculan de manera voluntaria, activa y permanente, generando aprendizajes significativos. Todo ello deberá incidir de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes.

Es importante considerarlo porque al interior de las academias, además de abordarse temas pedagógicos y didácticos propios del quehacer docente, es posible reflexionar sobre cuestiones indispensables para la vida de este tipo educativo en particular (EMS) y de las funciones de la educación a nivel general. Esto, sin embargo, muchas veces se deja de lado porque en los centros escolares la comunicación es esporádica y a veces nula, incluso en temas tan relevantes como la política educativa, el currículo y los ejes del trabajo docente, que generalmente se imponen al docente desde afuera, sin mediar reflexión alguna de quienes viven el proceso educativo.

Se piensa al docente como uno de los actores fundamentales del proceso educativo y a su formación como el insumo a través del cual puede realizar la tarea con eficiencia y eficacia; sobre la base de esta afirmación se considera que el docente estará en formación continua y que esta deberá ser pertinente, congruente y acorde a las necesidades sociohistóricas de los actores en contexto. No obstante, en la realidad esto solo es un buen deseo, pues para que se dé la formación se requiere que se den condiciones como: organización, voluntad y tiempo, y más allá de eso, la reflexión consciente de sus contenidos, finalidad y estrategias didácticas de formación.

En el sistema educativo mexicano en general, y particularmente en las instituciones de educación media superior, las condiciones anotadas arriba no se cumplen; es por ello que se propone desarrollar procesos de formación continua docente al interior de los centros escolares como parte del trabajo de las academias, utilizando para ello la estrategia de trabajo colaborativo aplicado desde una didáctica no parametral, es decir, aquella en la cual los docentes aprenden a través de la reflexión que se realiza al interior de grupos de pares académicos con la participación y colaboración de todos, mediada por el respeto que suscita una relación objetiva-subjetiva dialógica.

Los antecedentes teóricos de la didáctica no parametral se encuentran en la didáctica crítica, fundamentalmente en la propuesta zemelmaniana denominada epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial. Estela Quintar la expone como un proceso de enseñanza-aprendizaje no tradicional, centrado en la atención a las necesidades individuales de los actores situados en contextos específicos —en este caso docentes de educación media superior ubicados en sus respectivas escuelas de bachillerato. Esta circunstancia es fundamental para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso.

El objetivo central de este capítulo es presentar al trabajo colaborativo docente como una opción indispensable para la formación continua de docentes de educación media superior; no obstante, se plantea que esta formación debe hacerse desde una nueva concepción pedagógica: la didáctica no parametral. Esta es una opción de formación muy adecuada para la atención de problemáticas tan complejas como las que presenta la realidad social actual, en donde se requiere, sobre todo, reflexionar sobre la concepción desde la cual se enseña y se aprende.

El trinomio propuesto, formación docente continua-trabajo colaborativo docente-didáctica no parametral es totalmente congruente con la necesidad de formar docentes de manera integral; se trata de trascender al sistema de enseñanza libresco,[2] basado solamente en la

transmisión de la información extraída de los libros. Hay que cambiar la idea de que la enseñanza consiste solo en transmitir conocimientos y el aprendizaje en apropiarse de ellos; para concebir a la enseñanza como el vehículo que puede permitir aprender a pensar, desde una reflexión consciente de qué se enseña y para qué se enseña, y de qué se aprende y para qué se aprende.

Este capítulo se divide en cuatro partes: una primera en la que se expone la importancia de la formación continua docente para que esta impacte de manera positiva en el propio docente y en su labor, y la estrategia del trabajo colaborativo como el medio para el logro de tal objetivo; un segundo apartado en el que se propone, para la formación continua docente, la adopción de una nueva didáctica, en este caso la didáctica no parametral, en contraposición a la didáctica tradicional; un tercer apartado en el que se esboza el tipo de docente que requiere tanto la didáctica no parametral como la estrategia de trabajo colaborativo y la congruencia entre ambas para que la formación docente sea exitosa; un cuarto apartado en el que se expone la metodología a través de la fue llevada a cabo la investigación, y finalmente están las reflexiones finales sobre el trabajo desarrollado.

El papel del trabajo colaborativo docente para la formación continua de docentes de educación media superior

A lo largo de este libro hemos venido planteando la importancia de la educación media superior para la formación de sujetos sociales conscientes, y en relación directa con ello, la necesidad de reflexionar acerca de los sujetos de la educación corresponsables del logro de este objetivo, ente los que destaca el docente.

Varios han sido los desafíos que la educación media superior ha enfrentado desde el año de 1867 en el que se creó; desde la no existencia de una profesionalización docente exclusiva para la impartición de clases en este nivel, hasta los problemas que genera la atención de estudiantes que en su mayoría aún son adolescentes, pasando por la carencia de estrategias didácticas propias para la impartición de clases en este tipo educativo.

Este nivel educativo lo cursa un grupo poblacional especial por sus características. Es una etapa de la vida del ser humano crucial en

términos de formación, en la que los estudiantes están recibiendo instrucción científica y paralelamente están teniendo que tomar decisiones sobre qué hacer en su futuro inmediato, ya que se avecina para ellos la edad adulta y deberán elegir qué hacer en términos de ocupación para tener una vida digna; sin contar que los cambios físicos, biológicos y psicológicos por los que están atravesando absorben la mayor parte de su tiempo e interés. Como consecuencia, la escuela —para la mayoría de ellos— representa el hecho de menor importancia en sus vidas, lo cual implica un reto muy importante para los docentes respecto del proceso enseñanza-aprendizaje: captar, mantener la atención y el interés de los estudiantes en lo que se enseña resulta un acuciante desafío que solo es posible enfrentar si se está formado de manera integral y dotado de conocimientos actualizados.

Hoy día, en el imaginario social aún está presente la idea de que la educación es fundamental para alcanzar altos niveles de desarrollo —personal y social— y que esta se adquiere a lo largo del tiempo y fundamentalmente en los centros escolares. Pese a ello, los resultados escolares en las instituciones de educación media superior no son los esperados: las estadísticas muestran altos índices de rezago educativo, reprobación y deserción, así como bajas tasas de eficiencia terminal.

Coll y Martín aseveran que esto se debe a que existe:

> La sospecha creciente de que una buena parte de los conocimientos y competencias que se aprenden y se enseñan en las escuelas y en los institutos no son, en buena medida, los que sirven para vivir con plenitud en la sociedad actual; y al mismo tiempo, la sospecha de que otros que sí servirían están ausentes o son objeto de una atención bastante limitada.[3]

Esta aseveración se hace plausible cuando los estudiantes se enfrentan a problemas de la vida cotidiana que no son capaces de resolver, lo cual genera en ellos desencanto y frustración. Garantizar la permanencia de los estudiantes y el interés por aprender requiere de muchos esfuerzos; es necesario construir una escuela activa, interesante y hasta seductora, en donde se evidencie la participación abierta y efectiva de todos los actores de la educación: autoridades educativas, docentes, estudiantes y padres de familia, y en donde de manera prioritaria medie una reflexión de qué se aprende, cómo se aprende y para qué se aprende, y qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña lo que se enseña.

Si bien en el proceso educativo varios son los actores

participantes y corresponsables del éxito escolar, es el docente, sin duda, uno de los actores fundamentales y a quien se atribuye, de manera generalizada, la mayor responsabilidad sobre el logro de resultados educativos positivos. Bajo esta consideración se piensa que un docente de alto nivel (entendido como aquel que está formado de manera integral y actualizado), será quien mejores resultados educativos reporte. Sabemos que contar con un docente bien formado no es suficiente para ello, ya que deben converger varios elementos, entre otros: una política educativa adecuada, un currículo actualizado, infraestructura y equipo necesarios, además de que cada actor educativo se articule y trabaje en función de los mismos objetivos, entre otros. Adicional a lo anterior, es innegable que un docente bien formado es indispensable para la buena formación de los estudiantes.

En el caso mexicano los docentes de educación media superior no son formados exprofeso para impartir clases en este nivel educativo; son, en general, profesores que se formaron en una licenciatura en el área de conocimiento de la o las materias que imparten, con pocos o nulos conocimientos pedagógicos y didácticos, y que adquieren en la práctica la experiencia docente. Hay un supuesto básico de que, si se tiene el conocimiento, este se podrá transmitir, y aunque esta concepción está equivocada, aceptarla significa que cualquier profesional de un área de conocimiento determinada se convierta en docente de educación media superior. En muchas ocasiones, como consecuencia de ello, el profesional enfrenta problemas didáctico-pedagógicos que no siempre es capaz de resolver.

En este tenor, la complejidad del quehacer docente, y el propio desarrollo del conocimiento, hacen necesario que los profesores se mantengan en formación permanente a lo largo de toda su vida profesional activa. Institucionalmente esto es considerado una obligación, y debido a ello las instituciones la promueven y de formas distintas se planifica y organiza su impartición. Este tipo de formación tiene distintas denominaciones, entre otras: formación continua, formación en activo, formación en servicio, formación permanente, capacitación permanente, formación a lo largo de la vida, etc.

A pesar de los esfuerzos institucionales, en general los contenidos de la formación están muy alejados de atender los problemas a los que los docentes se enfrentan día a día, pues se abordan conocimientos descontextualizados y poco pertinentes; adicionalmente, las estrategias didácticas utilizadas para la transmisión de conocimientos resultan ser obsoletas, sin contar con que tanto los cursos como los seminarios son muy poco frecuentes: “Diversos estudios […], evidencian una opinión

adversa de los propios docentes sobre los cursos, talleres y programas de formación continua".[4]

La formación continua de docentes de educación media superior puede estar a cargo de diversas instituciones tales como la propia Subsecretaría de Educación Media Superior, la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS) y/o diversas instituciones de educación superior, y los formadores/ instructores son externos a la propia institución de educación media superior en que se imparte, lo cual genera que los conocimientos impartidos carezcan de pertinencia y no haya apropiación de los mismos por parte de los docentes.

Cuando la formación docente es impartida por externos, el capacitador también concibe que su trabajo es para externos; en este caso la participación del formador es individual, se centra básicamente en los contenidos curriculares y tiene como objetivo favorecer los aprendizajes, pero no hay seguimiento y evaluación de estos. El formador externo generalmente desconoce el contexto de los actores a quienes imparte los conocimientos y no tiene mayor pretensión que la de agotar los contenidos curriculares. No forma parte de su agenda un objetivo de formación más amplio, que incluya la idea de cambiar las prácticas docentes o bien transformar la cultura de trabajo a corto, mediano o largo plazo.

Considerando lo anterior la pregunta es: ¿cómo formar a los docentes de manera continua, pertinente y eficaz? Es necesario implementar una estrategia endógena que promueva aprendizajes significativos entre los docentes de forma permanente, en la que los propios sujetos de formación estén involucrados de manera profunda y cuyos aprendizajes sean los derivados de sus propias necesidades didáctico-pedagógicas. La estrategia del trabajo colaborativo docente es una opción viable; esto hace referencia a que:

> La literatura revisada demuestra que no se tiene una sola definición de trabajo colaborativo, pues posee un entramado muy complejo y presenta múltiples significados posibles. Se puede identificar como el conjunto de valores, creencias, conocimientos, normas, códigos de conducta, roles, hábitos, que los maestros comparten en un contexto interactivo y de aprendizaje.
>
> Cuando este se va construyendo paulatinamente se dice que va conformando una cultura colaborativa. La cultura colaborativa encierra muchas virtudes, pues al ser considerada una modalidad particular dentro de la institución escolar, se le atribuye la negociación, la

> concertación y una gestión profesional. No se le puede reducir a un simple trabajo en equipo. El trabajo del grupo trasciende a saber trabajar y construir juntos en proyectos por medio de un proceso de diálogo e intercambio de experiencias, conocimientos.[5]

La formación inicial y continua es inherente al desarrollo profesional docente. Es también constitutiva de una identidad docente que se construye en el tiempo y en relación con otros, y que está mediada por un proceso de socialización complejo que se da al interior de un grupo y/o pequeños grupos de pertenencia que se conforman a partir de identificaciones propias derivadas de intereses u objetivos que se comparten entre sus miembros. Es en estos grupos que surgen objetivos comunes que pueden ser alcanzados más fácilmente a través de una cultura colaborativa docente.

La cultura colaborativa docente se construye a partir del trabajo colaborativo docente, el cual promueve el aprendizaje colaborativo entre quienes participan de él. La cultura colaborativa se desarrolla en contexto; puede ser considerada una metodología utilizada entre docentes que laboran en un espacio escolar compartido y que están preocupados por analizar su práctica pedagógica, lo cual realizan a partir de estudiar, analizar y compartir sus experiencias.

Aprender colaborativamente implica una actitud especial por parte de cada uno de los actores que participan en el proceso de aprendizaje (docentes). Es necesario definir un objetivo común, el cual deberá lograrse a partir de la participación de todos. Cada individuo participa activamente del logro del objetivo colectivo, dejando de lado los intereses individuales; la participación de todos fortalece el resultado. “Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo”.[6]

Parte importante de utilizar el trabajo colaborativo docente como estrategia para la formación docente es que esta formación estaría centrada en atender necesidades que derivan del interés de los propios docentes (en conjunto y en contexto); para ello hemos de transitar del enfoque de formación individual al enfoque de aprendizaje colaborativo. “[…] el aprendizaje colaborativo considera al centro educativo y a la comunidad de profesores como un espacio efectivo de desarrollo profesional”.[7] Cada uno de los actores posee un capital cultural que puede ser compartido y fortalecido con el resto de participantes de la comunidad docente.

Los saberes docentes son dignos de ser rescatados, pero se

requiere de una cultura docente que parta de este reconocimiento y que conduzca a la necesidad de su recuperación. El trabajo colaborativo docente es una estrategia que puede posibilitar esto, no obstante, se requiere de un espacio de aprendizaje particular, caracterizado por contar con la infraestructura y materiales adecuados, además de docentes con características muy particulares, entre las que se destacan: capacidad para trabajar en condiciones de horizontalidad, disposición para aprender (mentalidad abierta), respeto a la opinión de sus pares, reconocimiento de que cada quien posee saberes dignos de ser aprendidos, capacidad de diálogo y comunicación, capacidad para tomar decisiones colectivas, reconocimiento de la necesidad de asesoría de expertos con quienes se creen redes de colaboración y disponibilidad de tiempo. El trabajo colaborativo docente es un bien deseable e indispensable para la formación docente continua.

> El trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica son dos elementos clave para potenciar el desarrollo profesional docente. En este ámbito, se enfatiza también que la formación en servicio tiene un espacio privilegiado dentro de las escuelas, aprovechando sus recursos humanos y materiales, y los liderazgos de los equipos directivos y docentes que, gracias a su experiencia y experticia, son un pilar fundamental para que la escuela crezca en conjunto, y con ello logre acortar las brechas y mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.[8]

Se trata de crear redes de colaboración y apoyo entre docentes, fundamentalmente del centro de trabajo, y para ello el espacio de las academias puede ser una muy buena opción; también pueden contar con el apoyo y participación de otros docentes que se desempeñen en otros espacios y que compartan las mismas necesidades y problemáticas.

Cuando hablamos de redes de colaboración también nos referimos a redes de intercambio, lo cual resulta altamente enriquecedor para los participantes; implica la generación de una comunidad de aprendizaje profesional con encuentros continuos y frecuentes, interesada en la resolución y atención de problemas altamente pertinentes en contexto. La propia convivencia, diálogo y negociación conduce a que los saberes docentes se activen, reactiven y se extiendan en intercambio con sus pares académicos. Gloria Calvo[9] recupera a Borko para afirmar lo siguiente:

> Podría decirse que las redes han creado y sostenido una poderosa

> alternativa al desarrollo profesional tradicional, ya que constituyen un mejor modo para acomodarse a los rápidos cambios culturales, y así enfrentar la creciente complejidad del trabajo docente. Además, han contribuido al fortalecimiento del concepto de trabajo colaborativo para cualificar la enseñanza, al mejorar la identidad del grupo, la elaboración de normas de interacción, la responsabilidad comunitaria por el cumplimiento de esas normas, y el compromiso del grupo para asumir la responsabilidad por el crecimiento y desarrollo de sus colegas.

Así, el trabajo colaborativo docente se convierte una estrategia fundamental para la formación docente continua, y resulta ser un mecanismo eficaz de organización al interior de los centros escolares en la medida en que permite adecuar los tiempos de dedicación a la tarea en función de las necesidades de los docentes y de la institución y, fundamentalmente, abordar el objetivo central, que es atender las necesidades de formación docente en contexto.

Aprender colaborativamente produce emociones positivas compartidas por quienes conforman la comunidad de aprendizaje; la relación entre pares se refuerza con los conocimientos y la experiencia técnica de cada uno de los participantes. Cada uno de ellos se compromete a aportar sus conocimientos y saberes y a apoyar a sus colegas en el proceso de aprendizaje. Esta colaboración conduce al reconocimiento de las capacidades de sí mismos y de los otros, lo cual eleva su autoestima; todos participan, y en la medida en que lo hacen, su presencia en el grupo adquiere significado. Este ejercicio abona de manera importante a la construcción de su identidad colectiva.

> Las prácticas colaborativas comportan rutinas excelentes de aprendizaje y liderazgo en comunidades de aprendizaje docente, volviendo pública la enseñanza y convirtiendo a los docentes en acompañantes de sus pares. Estas prácticas se basan en una infraestructura de desarrollo profesional docente, en la cual hay docentes comprometidos no solo con su desarrollo individual, sino con contribuir al análisis y la formación de otros, en habilidades pedagógicas, a través del sistema. No se requiere de algo externo, ni de alguien de afuera. Es un compromiso que se desarrolla a partir de la carrera docente, en donde hay unos más formados que ayudan a los otros en su desarrollo profesional docente. De allí que las prácticas colaborativas vayan del centro a las instituciones educativas, como líneas de acción que se materializan en prácticas cotidianas de enseñanza.[10]

Ahora bien, en concordancia con este planteamiento, es necesario que esta formación se lleve a cabo con una didáctica no tradicional, dado que el ejercicio de una didáctica tradicional no permitiría lograr el objetivo de formación deseado. Para ello se propone la aplicación de la denominada didáctica no parametral.

Didáctica tradicional *vs*. didáctica no parametral en la formación de docentes de educación media superior

A lo largo de la historia la función de la enseñanza ha cambiado, desde ser considerada una actividad secundaria o accesoria, hasta ser pensada como una actividad esencial, sobre todo en los últimos tiempos (segunda mitad del siglo XX y lo que va del siglo XXI).

> Los cambios recientes de nuestra sociedad sitúan a la enseñanza entre las actividades valoradas como esenciales no solamente para nuestro desarrollo, sino también para nuestra supervivencia. En efecto el conocimiento, que parecía para muchas personas de la generación anterior un añadido, un lujo para la persona, hoy se considera el mismo eje de nuestra vida social. Ahora hay muchas personas que no forman parte de la sociedad industrial, ni siquiera de la sociedad de los negocios; se están integrando a la sociedad del saber, de la información, de la investigación [...].[11]

Si la enseñanza es una actividad sustantiva, es fundamental hacer una reflexión sobre la manera en que los docentes de educación media superior han sido formados para formar y, con base en ello, hacer una propuesta para que, en el desarrollo de su profesión, continúen formándose de tal manera que esta formación pueda verse reflejada en la obtención de mejores resultados educativos en los estudiantes.

La formación de docentes en México ha transitado por la aplicación de diversos modelos didácticos, desde la didáctica tradicional hasta la didáctica moderna, pasando por la didáctica crítica; si bien la didáctica tradicional ha tenido varios aciertos, muchas de sus características han mostrado la carencia de vigencia para ser aplicada en sociedades modernas. Según el planteamiento de Margarita Panzsa,[12] a pesar de la falta de vigencia de sus planteamientos la didáctica

tradicional causó tal impronta en la enseñanza en México que se siguen aplicando, en contextos educativos actuales, algunos de sus principios fundamentales, todos ellos asociados a la disciplina: verticalismo, autoritarismo, rigidez, intransigencia, falta de atención emocional y afectiva, entre otros.

Se trata de una didáctica que se aplica desde una estructura organizacional jerárquica atravesada por el ejercicio de poder, elemento altamente seductor en el ser humano. El poder otorga a los individuos capacidad para la toma de decisiones, lo cual es útil en términos de organización, pero el abuso de poder puede llegar a transgredir los derechos de los demás, obstruir la participación de diferentes actores y, no menos importante, limitar la innovación, retrasar o evitar el cambio y dejar altamente vulnerables a quienes ocupan las posiciones inferiores.

La didáctica tradicional está basada en la transmisión de conocimientos. Se trata de información ahistórica que tiene poca o nula relación con la realidad de quienes aprenden, lo que conduce a la inaplicabilidad del conocimiento y, por lo tanto, a su inutilidad. Aun así, y en el mejor de los casos, si la información fuese transmitida y comprendida adecuadamente esto no sería suficiente; se estaría frente a un individuo que tiene conocimientos pero solo como mera información, porque no conoce el proceso de cómo se construyó el conocimiento y como se llegó a él. Se trata de conocimiento (en su mayoría) memorístico, que poco puede abonar a que quien aprende sea capaz de construir conocimientos por sí mismo, es decir, no aprende a pensar. Esto no quiere decir que la memorización de ciertos conocimientos no sea necesaria; lo es, solo que por sí sola no implica conocer, en el amplio sentido del concepto.

En el caso de la formación continua de docentes del nivel medio superior, parece ser común la práctica de la didáctica tradicional. Uno de los argumentos que sostienen los enseñantes es que trasmitir conocimientos es la prioridad, y que esto solo es posible a través de la aplicación de reglas de cumplimiento irrestricto, con alto nivel de rigidez, ejercido con autoridad. Esto, se firma, es lo que hace posible que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda llevarse a cabo con éxito, lo cual es falso.

La didáctica crítica fue posible gracias a la identificación de varios problemas de la didáctica tradicional. Tiene entre sus objetivos develar el autoritarismo, el ideologismo y el abuso de poder que subyacen a la didáctica tradicional, y visibilizar sus intenciones —más políticas que sociales y académicas. Sostiene que la didáctica tradicional no permite formar abiertamente a los individuos, y que, por el contrario,

limita su capacidad creadora; en términos de enseñanza de contenidos, al ser una didáctica ahistórica, ya que los contenidos que se imparten están alejados del contexto de quienes aprenden, estos son difíciles de aprehender y comprender y por lo tanto no se generan aprendizajes significativos. Más allá de ello, lo sustantivo de la didáctica tradicional es que no pretende hacer a los aprendices conscientes de su realidad sociohistórica, lo cual impide su transformación.

Por lo anterior, puede afirmarse que la didáctica tradicional no es adecuada para la formación continua docente, menos aun si se pretende utilizar la estrategia de trabajo colaborativo docente, en la que los saberes se comparten entre pares en contextos de horizontalidad, diálogo, negociación y acuerdo. Para implementar esta estrategia se requiere de una didáctica crítica; específicamente se propone la didáctica no parametral, la cual, sin duda, requiere de un docente con pensamiento crítico.

> Habremos de asumir el pensamiento crítico como un proceso dialógico que implica, por un lado, tomar alguna postura respecto de lo que se juzga, pero a partir de un proceso que implica argumentar y contrargumentar, y en esta medida detectar contradicciones, inconsistencias, falacias, etc., relacionadas con lo que se enuncia.[13]

Desde el pensamiento crítico los docentes adoptan la didáctica crítica y se centran en la necesidad de enseñar a pensar; se trata de docentes conocedores de que la ciencia no la constituyen verdades infranqueables y eternas, conscientes de que la realidad es dinámica y convencidos de la capacidad creadora de quienes aprenden, que, si bien necesitan información, más allá de ello necesitan aprender a pensar.

A veces un cúmulo de información descontextualizada, proporcionada sin un hilo conductor coherente y congruente con la realidad que viven quienes aprenden, representa para los estudiantes una falta de pertinencia tal que, lejos de beneficiarlos, puede ser perjudicial.

> La información a veces cumple la función de mortaja, pero en la medida que todavía no tienen una mortaja pueden desarrollar una potencialidad, pero, allí está la responsabilidad del profesor. El profesor, muchas veces desarrolla inhibiciones que impiden romper con los bloques que se van creando por socialización de formas de pensar, sin considerar los de índole ideológica que crea el poder.[14]

La parte importante está en lograr que el docente sea consciente de ello y promueva el cambio en sí mismo y, como consecuencia, en su práctica docente. Poner en práctica una nueva didáctica no es tarea fácil; obliga a desaprender lo aprendido y a pensar la realidad desde otra perspectiva, teniendo como finalidad única aprender mejor para enseñar de manera sobresaliente. La tarea pendiente en el campo de la educación es urgente, ingente, difícil y compleja; frente a esta situación hay diferentes reacciones de los educadores.

- Los docentes adocenados, que consideran que intentar mejorar la educación es una misión imposible, siguen haciendo lo que siempre han hecho. Prescinden de la importancia de aceptar que la sociedad ha cambiado y que las nuevas generaciones son muy diferentes a sus padres y a sus maestros. Con ellos no hay posibilidad de cambios educativos.
- Otros son conscientes de que todo empeño por mejorar la educación es importante, pero a pesar de su buena voluntad, no saben muy bien qué hacer y cómo hacerlo.
- Hay educadores que tienen la ilusión de poner todo su empeño y utilizar las herramientas a su alcance para mejorar la educación, procurando ser buenos docentes, capacitándose y tratando de traducir a su práctica educativa todo lo que aprenden. Son los educadores que intentan llevarlo a cabo en el día a día de su tarea docente.[15]

Es a estos últimos docentes a los que nos queremos referir al hacer la propuesta de adopción de una didáctica no parametral, en consonancia con la didáctica crítica y en contraposición con la didáctica tradicional. Hemos hecho hincapié en que poner en práctica una didáctica crítica es complejo, y que requiere de un docente renovado, consciente y conocedor de los problemas a los que conduce el ejercicio de una didáctica tradicional; esto solo es posible si se trata de un docente abierto, emprendedor y dispuesto a enfrentar a un sistema escolar que, aunque nos parezca increíble, aún sigue permeado —en general— por el ejercicio de una didáctica tradicional; este enfoque, hasta el día de hoy, sigue considerando que el cambio educativo se da (solo) a partir del cambio curricular, lo cual no es del todo cierto, es decir, los cambios curriculares son necesarios, pero no suficientes.

> […] no hay currículum posible que pueda resolver los problemas. Si queremos transmitir algo más que información, abarcando formas de pensar que faciliten la transformación del individuo en uno creativo y que rompa los bloqueos, el problema no se resuelve en la organización curricular. El problema no es el currículum, sino cómo se usa el currículum: por lo tanto, es en la práctica docente donde se resuelve la capacidad de desarrollar la crítica.[16]

Varios autores, como Paulo Freire, Hugo Zemelman, Boaventura de Sousa y Estela Quintar, entre otros, han propuesto la necesidad de implementar una didáctica crítica si queremos formar mejores ciudadanos. Al respecto Estela Quintar[17] expone la aplicación de una didáctica a la que denomina didáctica no parametral, en línea directa con la denominada "Epistemología de la conciencia histórica" planteada por Hugo Zemelmann y en contraposición de la didáctica tradicional.

Se parte de la base de que:

> El proceso de formación de sujetos no es solamente una propuesta disciplinar, sino, sustancialmente, un proyecto ético-político, en tanto busca forjar la formación de sujetos con conciencia histórica; que estén a la altura de las exigencias por las cuales están pasando nuestros países.[18]

Quintar parte de la idea siguiente:

> […] las escuelas —en cualquiera de sus niveles— son hoy la "institución del sin sentido", por lo general todo lo que en ellas se enseña es a-histórico y nada tiene que ver con la realidad de los sujetos que por ellas derivan, un modo interesante de sostener renovados procesos de colonización, desde la reproducción de un pensar teórico y explicativo, clasificatorio y causal del mundo de vida más que de procesos comprensivos del presente- siempre preñado de múltiples opciones de futuro.[19]

Este sentido puede ser recuperado a través de una didáctica no parametral, la cual requiere docentes conscientes de su realidad y conocedores del contexto en el que enseña; saberse parte de esa realidad es indispensable, porque los problemas son compartidos, y quienes integran la comunidad de aprendizaje comparten el interés por abordarlos y resolverlos. Es así que el abordaje y solución a los problemas de la comunidad requiere de seres pensantes y actualizados,

no solo con información relevante, sino partícipes de la reflexión que de esa información emerja. La propuesta es hacer de lo aprendido el dispositivo a través del cual se resuelvan problemas y con ello se generen conocimientos nuevos.

Se trata de que a través del trabajo colaborativo docente se promueva una formación docente continua en la que los participantes se enfrenten con su realidad, se hagan conscientes de ella, la aborden, hagan propuestas y tomen decisiones. Es un aprendizaje libre de ataduras, con un pensamiento autónomo y creativo que deja de lado los criterios establecidos: "es una postura que comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial".[20]

Es una propuesta creativa que exige del docente una actitud renovada ante la enseñanza y el conocimiento. Los elementos que la constituyen y que se recomienda poner en práctica para el logro de sus fines son posibles a través del trabajo colaborativo.

Didáctica no parametral y trabajo colaborativo

La propuesta aquí presentada es la adopción del ejercicio de la didáctica no parametral para la formación docente continua a través del trabajo colaborativo, considerando los principios en los que esta propuesta se basa, y conociendo las bondades que ofrece la estrategia de trabajo colaborativo para potenciar el aprendizaje significativo.

Para efectos prácticos de la propuesta que aquí se expone se sugiere pensar a la didáctica no parametral en términos de: "procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos de los estudiantes".[21] Parte importante de lo que implica la didáctica no parametral es pensarla de manera preponderante como una forma de enseñanza sin parámetros, es decir, no encajonada, no circunscrita, no predecible, no delimitada o limitada; por el contrario, se trata de una didáctica abierta, flexible, dinámica, abierta a lo nuevo —*únicamente sujeta al cambio permanente*— y con el objetivo de generar en los estudiantes el pensamiento crítico a partir del logro de su autonomía.

> […] trabajar para el poder de potenciación de todas las capacidades creativas del sujeto, radicalmente humano y obsesivamente observador activo de su realidad concreta entendiendo que los límites son desafíos históricos más que reducciones de opciones.
>
> La posibilidad de promover sujetos autónomos, potentes, capaces de extender las alas de la imaginación para saber que si es posible cambiar las propias circunstancias y las de la comunidad en la que se desarrolla, es una opción de trabajo constante.[22]

Adoptar a la didáctica no parametral como opción para la enseñanza denota un compromiso serio del docente para con su tarea como educador y responsable de un conjunto de seres humanos en formación.

> Cuando digo didáctica no parametral estoy hablando de crear unos espacios culturales, como diría Freire, donde primero esté el sujeto y su propia historia, y después, ver cómo desde ahí se van enganchando, *pesquisando* los conceptos, las categorías de los grandes cuerpos teóricos.
>
> Cuando se enseña de esta forma, se registra en el cuerpo de la experiencia y es algo que no se olvida; de lo que nos olvidamos es de lo que no nos toca, lo que nos toca-afecta puede ser utilizado después, puede ser trasladado a otra situación para recrear conocimientos.[23]

Este tipo de didáctica propone, para su puesta en marcha, el desarrollo de tres elementos (dispositivos didácticos) constitutivos de esta: círculo de reflexión, resonancia didáctica y didactobiografía.

El círculo de reflexión es un espacio epistémico, es decir, un espacio de construcción de conocimientos. Está constituido por el docente y los estudiantes; para el caso que nos ocupa sería una reflexión entre docentes que a la vez son estudiantes en formación. En este círculo alguno de los participantes lanza una pregunta problematizadora a los sujetos y a su subjetividad (estudiantes), quienes en una relación intersubjetiva, y con base en su propia historicidad, memoria y potencialidad, participan en el discurso grupal y compartido. Estos temas se potencian con lo que Quintar denomina la mediación de lo grupal. Es muy importante la confianza que se genera entre los participantes, quienes al escuchar y escucharse se encuentran, reencuentran e identifican; lo importante es que los temas que se traten tengan sentido para ellos, lo cual no es difícil porque estos se abordan en contexto y mediados por la historia compartida de los participantes.

Se trata de la:

> Actuación del sujeto en su dinámica, con todo lo que ella trae de latencia, transferencias, proyecciones e identificaciones propias de las relaciones intersubjetivas; así como en sus prácticas, sistemas de creencias puestas en escena y formas de vínculos y relaciones que se activan como emergencias simbólicas.[24]

La interacción y la relación intersubjetiva facilita e incrementa el entendimiento de los temas-problema. La colaboración de los diferentes actores alrededor de la reflexión que se genere irá mucho más allá de la simple suma de reflexiones individuales, ya que deberá convertirse, para cada uno de los participantes, en un corpus de pensamiento particular que les permitirá hacer juicios argumentados frente al conocimiento. Serán capaces de proponer nuevos conocimientos y tomar decisiones, ya que la discusión se dará en torno a lo que a cada participante le hace sentido y tiene significado. Es muy posible que aquello que inicialmente no lo tiene, encontrará significado en el proceso de su abordaje; esto se logra gracias a la contextualización histórica (conciencia de nosotros mismos en un espacio-tiempo determinado) en la que se desarrolla el círculo de reflexión: al interior se despliega una lógica de razonamiento tal que sostiene su enunciación y argumentación, no solo a través de lo que se dice, sino también de lo que no se dice, pero que se percibe. En los círculos de reflexión el lenguaje verbal, no verbal y paraverbal tienen la misma importancia, lo que implica que también los vacíos tienen significado.

Estamos ante un aprendizaje reflexivo cuyo conocimiento es altamente pertinente para quienes participan de él, y que se construye en colaboración con todos los participantes. Es justo al interior de los círculos de reflexión, y en concordancia con la participación de los diferentes actores que participan en el círculo, que se da lo que Quintar denomina: resonancia didáctica.

La resonancia didáctica puede ser conceptualizada "como categoría que caracteriza la dinámica y fluir del círculo de reflexión como espacio epistémico".[25] Los participantes en relación unos con otros, y con base en sus subjetividades, se expresan abiertamente; se trata, entonces, de un proceso intersubjetivo. Cada participación al interior del círculo es importante, ya que permite, en tiempo presente, agudizar la mirada y la escucha en él. Esto causa un efecto de resonancia en el otro y/o en los otros, sin importar que en el momento este efecto sea positivo o negativo (esta no es la finalidad); al final siempre es positivo porque este efecto de resonancia se mantiene incluso fuera del círculo y puede ser desplazado hacia donde el sujeto lo necesite. Es una resonancia que

puede servirle al sujeto para abordar el mismo problema o bien para abordar otros; conduce a que el otro piense y argumente alrededor de sí mismo o de los otros y del conocimiento en cuestión.

El círculo de reflexión genera un espacio cóncavo de resonancia didáctica en la circulación de ideas, emociones, disposiciones, deseos, expectativas, visiones del mundo, etc., es decir, un espacio de re-sonar interior que los otros provocan en mis propios esquemas de pensamiento y acción. Esta resonancia no está acotada a un tiempo y/o un espacio, está latente en el individuo en un continuum histórico y será utilizada por este en cuanto así lo requiera. Es una posibilidad infinita de aprehender constantemente a partir de las subjetividades del o de los otros, y de que el otro aprehenda a partir de mí. Esto, en estricto sentido, es un trabajo colaborativo.

Lo anterior no se puede dar a través de la didáctica tradicional, que, dicho sea de paso, no promueve el trabajo colaborativo; por su propia función ideológica de solo transmitir información ahistórica y al margen del sujeto, resulta prácticamente imposible motivar la participación dialógica de los participantes en clase sobre sí mismos y desde su historia, para sí mismos y para la comunidad.

Ahora abordaremos el dispositivo didáctico denominado didactobiografía, también constitutivo de la didáctica no parametral. Este dispositivo promueve la recuperación del sujeto mediante su biografía (recuperación para sí mismo y para los demás). Este dispositivo es indispensable, ya que la propia naturaleza del sistema educativo, a través de la didáctica tradicional, ha "cosificado" al sujeto y, al hacerlo, la enseñanza se concibe como algo exterior al individuo y a lo que se aprende, lo que imposibilita la apropiación de conocimientos y obstaculiza su generación.

La parte más problemática es que el individuo ha naturalizado su cosificación, y con ello coarta su propia creatividad e imaginación. Cosificar al sujeto tiene varias implicaciones, entre otras, se trata de un individuo sujetado y sujetable, con pensamiento simple y con aspiraciones acotadas a su propio entendimiento, que más que ser el suyo es de quien lo generó en él, y a partir del cual se ha "desarrollado intelectualmente", con las mismas limitaciones de aquellos con quienes comparte la vida en común y que han sido educados de la misma manera. Así, la cosificación del sujeto le imposibilita pensar de manera compleja, bloquea la posibilidad de construir y reconstruir su realidad y, por supuesto, de construir conocimiento. La didactobiografía hace referencia a aprender de sí mismo a través de la biografía de cada quien; es un recurso didáctico que contiene información muy valiosa para la

persona y para los demás, ya que vivimos en una realidad compartida. Provee información constitutiva de la historia del sujeto; se trata de información única, referenciada y compleja que por sí misma es de alta utilidad, pero si se reflexiona con base en ella adquiere un alto potencial para el desarrollo intelectual.

La ausencia de reconocimiento del sujeto se objetiva en el ámbito de lo público y de lo privado: en el ámbito público es evidente la falta de reconocimiento del sujeto por parte de los sistemas institucionales; y en el ámbito privado, del sujeto hacia sí mismo, porque no se percata de la autoexclusión. Al anulársenos y anularnos a nosotros mismos dejamos espacio para pensar y pensarnos como incapaces de cambiar las cosas.

> […] la didactobiografía es un *dispositivo didáctico* que coloca al sujeto en la exigencia epistémica de reflexionar desde su historia de vida; historia que se objetiva en una narración que da cuenta del desafío de leer y sistematizar el conocimiento de la realidad a partir del análisis del presente en perspectiva histórica.[26]

Hasta aquí, el círculo de reflexión, la resonancia didáctica, así como la didactobiografía se han tratado en este capítulo como dispositivos didácticos, lo cual puede generar una interrogante entre quienes nos leen debido a que la noción de dispositivo puede sonar demasiado objetiva y material, y por lo tanto inadecuada para desarrollar una didáctica no parametral, en donde los elementos que la constituyen son básicamente subjetivos e inconmensurables.

Según Quintar, el concepto de dispositivo se utiliza en el sentido siguiente:

> […] el dispositivo es mucho más completo que un instrumento —sin dejar de serlo—, pues su complejidad radica en su función de "bisagra" entre mundos simbólicos y/o sistemas materiales u orgánicos. Esta condición de bisagra para poner en conexión y movimiento, es lo que le da pertinencia a este concepto en didáctica no-parametral, justamente como artificio activador de procesos subjetivos, intersubjetivos y situacionales.[27]

Así, los dispositivos didácticos son considerados elementos constitutivos de la puesta en marcha de la didáctica no parametral y conectores de la realidad objetiva con la realidad subjetiva de los participantes, quienes, en colaboración, se benefician de las reflexiones que se generan al

interior del círculo de reflexión.

Ahora bien, la propuesta en concreto es poner en marcha estos dispositivos a través de la estrategia didáctica de trabajo colaborativo, ya que este es, además de una propuesta innovadora (por sus características), altamente congruente con la didáctica no parametral.

La estrategia didáctica de trabajo colaborativo docente que se aborda desde la didáctica no parametral al interior de las academias es capaz de permitir una formación continua pertinente para los docentes de educación media superior, ya que es así como se hace posible generar una cultura colaborativa. El desarrollo del trabajo colaborativo al interior de las academias de las instituciones de educación media superior permitiría —con relativa facilidad— generar círculos de reflexión situada desde la historia de los propios sujetos, cuya cultura es compartida.

Llevar a cabo esta estrategia al interior de un grupo de docentes en formación continua promueve una relación entre ellos; la participación de cada uno de los actores se da en un plano de amplia libertad de expresión y de manera horizontal. Si bien puede darse la emergencia de un líder, este deberá justificar su liderazgo para que sea reconocido por el grupo; de esta manera el diálogo será legítimo y se promoverá el consenso.

Aunque desde la didáctica no parametral la idea no es alcanzar consensos necesariamente, la participación equilibrada de un grupo de docentes alrededor de ciertos problemas que atañen a todos y que tienen sentido en virtud de que comparten una historia real, promueve la reflexión profunda y, como consecuencia, permite el logro de aprendizajes significativos que podrán ser desplazados en distintos momentos y situaciones. Esto va más allá de solo cumplir con los objetivos de la educación expresados en el currículo; permite, además, la formación social e integral de los participantes.

Asumir la enseñanza desde una didáctica no parametral representa un compromiso ético. La asunción de la propuesta devela la existencia de un docente diferente, que deberá enfrentar un sistema escolar anquilosado e inflexible, pero que está convencido de que esta didáctica permitirá la liberación de las conciencias de los participantes y hará de ellos mejores ciudadanos.

Metodología

La metodología utilizada para realización de este capítulo es de corte cualitativo, basada fundamentalmente en la reflexión sobre diversos textos que se han escrito en torno a la problemática aquí planteada. Básicamente se trata de un análisis de las propuestas que existen alrededor de la formación docente continua, el trabajo colaborativo y la didáctica no parametral. Se investigó sobre elementos de conocimiento de estos conceptos y de las teorías de las que derivan, y a partir de ahí se establecieron relaciones entre ellos; posteriormente se hizo reflexión crítica de los mismos, y con el conocimiento adquirido se creó un discurso científico guiado en todo momento por el objetivo de la investigación, que es el que se plantea aquí.

Conclusiones

La educación formal en México, y en particular la educación media superior, enfrenta muchos desafíos, entre ellos, formar para una vida ciudadana, democrática e intercultural, basada en el respeto a los derechos humanos y las libertades básicas. Una tarea compleja en la realidad actual, atravesada por la incidencia de la globalización y la tecnología, cuyos efectos han impactado de manera diferenciada los diversos territorios del país, dada la heterogeneidad de las condiciones socioculturales, políticas y económicas de sus pobladores.

En estas circunstancias se da el proceso enseñanza-aprendizaje, en el que tanto docentes como estudiantes son actores fundamentales, y por lo tanto exige de ellos el desarrollo de sus mejores capacidades. La labor docente se ha llevado a cabo a lo largo de la historia, y desde sus inicios y a la fecha la didáctica utilizada no ha sufrido grandes transformaciones, aun a pesar del dinamismo social. El proceso enseñanza-aprendizaje ha sido abordado tradicionalmente desde una didáctica que deja poco espacio a la participación abierta de docentes y estudiantes y que genera resultados educativos muy pobres, lo que se traduce en carencia o ausencia de conocimientos significativos entre docentes y estudiantes.

Los resultados negativos de la educación han obligado a reflexionar sobre cuáles son sus causas; se trata de un problema multifactorial que requiere atención a diversos niveles y considerando sus distintas aristas, que van desde una revisión a la política educativa

vigente hasta el cuestionamiento sobre la operacionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, en términos de sus condiciones de infraestructura y equipo, currículo, capacidad directiva, condiciones socioeconómicas de los estudiantes y, por supuesto, el papel de docente en relación a su formación.

Con relación a esto último, varios autores coinciden en que, si bien el problema educativo en México es multicausal, el papel del docente en el proceso educativo es nodal; se espera, por ello, que a mayor y mejor formación de los profesores se alcancen mejores resultados educativos. Se puede afirmar, en resumen, que la formación continua de los docentes es un aspecto indispensable.

No obstante, la evidencia ha mostrado que, a pesar de que la formación continua para el nivel de educación media superior es obligatoria y es promovida por las propias instituciones educativas, su puesta en marcha no ha tenido buena acogida entre los docentes, ya que refieren que tanto los conocimientos como las metodologías utilizadas por quienes imparten los cursos son obsoletas y no abonan a la mejora; además, su falta de seguimiento y continuidad hacen que sean totalmente inútiles.

Como se ha mostrado, el trabajo colaborativo es una estrategia didáctica pertinente para desarrollar la formación continua de docentes de educación media superior. Se trata de una formación promovida y llevada a cabo entre pares, quienes, a partir del conocimiento de un contexto histórico compartido, en un plano de horizontalidad, abordan sus necesidades de formación mediadas por el diálogo y la negociación. Se trata de evidenciar sus intereses y que, en conjunto, promuevan la consecución de objetivos individuales y comunes, así como una toma de decisiones que impacte positivamente en su propia vida, en el desarrollo de la institución y en la formación de los estudiantes.

Las potencialidades del trabajo colaborativo para la formación docente pueden ser desarrolladas a partir de la didáctica no parametral, una didáctica con sentido crítico que se funda en la necesidad del docente de reflexionar en torno a su quehacer y la función de la enseñanza, para a partir de ello reconocer la necesidad de formarse y formar en la vida y para la vida. Esta estrategia motiva la reflexión en círculos de reflexión en los que los participantes, a partir de la aplicación de dispositivos didácticos tales como la resonancia didáctica y la didactobiografía, aprenden significativamente, construyen conocimientos nuevos y asumen como objetivo enseñar a pensar.

Es una didáctica sin parámetros propuesta para desarrollar ilimitadamente la creatividad e imaginación, lo cual motiva la

generación de conocimientos. No es una didáctica anómica (sin reglas); es solo que la organización se aplica de manera diferente, con acciones concretas poco conocidas y practicadas. Lejos de imponer reglas que constriñan o limiten, la organización al interior del círculo de reflexión se trabaja a partir de dispositivos didácticos que promueven la libertad de pensamiento, de expresión y de acción, lo cual suscita el reconocimiento del propio sujeto y sus potencialidades y de los otros sujetos con los que se comparte.

Los círculos de reflexión son espacios de participación en los que se recurre a la didactobiografía para que los sujetos se pronuncien con un alto nivel de historicidad que cobre sentido para cada docente y para el grupo. La resonancia didáctica derivada de ello permite que lo aprehendido pueda ser desplazado por los participantes al espacio en donde lo requieran; es así como el aprendizaje cobra sentido.

Sostenemos que una formación docente continua, basada en una didáctica no parametral que utilice el trabajo colaborativo docente como vehículo para la aprehensión de conocimientos, resulta no solo necesaria, sino indispensable para los docentes de educación media superior. Son muchos los retos y desafíos a los que estos actores se enfrentan; un cambio de mentalidad en ellos facilitará la comprensión y abordaje cabal de los mismos.

NOTAS

1 Docente-investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Chiapas. Adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales.

2 Concepto planteado por Hugo Zemelman, *El conocimiento como construcción y como información. Foro Nacional de profesores universitarios*, México, CISE, GEDISA, SEP, CGAD, ANUIES, 1987.

3 César Coll y Elena Martín, "Vigencia del debate curricular: Aprendizajes básicos, competencias y estándares", II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile, 11-13 de mayo de 2006. Documento no publicado, p. 16.

4 Denisse Vaillant, "Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente", en *Trabajo colaborativo, base para el desarrollo profesional docente*, Chile, Colegio de Profesores de Chile, 2016, p. 7.

5
Joaquina Edith González-Vargas, "Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales", *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, pp. 115-134, p. 116.

6
Ministerio de Educación, *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*, Gobierno de Chile, 2019, p. 5. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2266, consultado el 10 de julio de 2020.

7
Denisse Vaillant, "Trabajo colaborativo…, *op. cit.*, p. 11.

8
Ministerio de educación, "Trabajo colaborativo y…", *op. cit.*, p. 3.

9
Gloria Calvo, "Desarrollo profesional docente: El aprendizaje profesional colaborativo", en *UNESCOOREALC. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*, Santiago de Chile, CEPPE y UNESCO, 2014, pp. 112-152, p. 120.

10
Ibid., pp. 127-128.

11
Michel Saint Onge, *Yo enseño, pero ellos… ¿aprenden?,* México, SEP, 2000, p. 143.

12
Margarita Pansza, "Sociedad, educación y didáctica", en *Fundamentación de la Didáctica*, Tomo I, México, Gernika, 1996.

13
Eduardo Peñalosa Castro, "Fomento del pensamiento crítico: uso colaborativo de una aplicación en línea de diagramas de argumentación", en Carlos Roberto Jaímez González, Karen Samara Miranda Campos, Edgar Vázquez Contreras y Fernanda Vázquez Vela, *Estrategias didácticas en educación superior basadas en el aprendizaje: Innovación educativa y TIC*, México, UAM, 2016, p. 132.

14
Hugo Zemelman, "El conocimiento como construcción…", *op. cit.*, p. 13.

15
Ezequiel Ander-Egg, *Cinco claves para mejorar la educación*, México, Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice Ediciones, col. Cuadernos de pedagogía crítica, 2011, p. 13.

16
Ibid., pp. 12-13.

17
Estela Beatriz Quintar, *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*, México, IPECAL, 2000.

18
Ibid., p. 12.

19
Javier Salcedo, "Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 31, núm. 1, 2009.

20
Estela Beatriz Quintar, *Didáctica no parametral: Sendero…, op. cit.* p. 34.

21
Lorenzo Tébar Belmonte, *El perfil de profesor mediador*, Madrid, Santillana, 2003, p. 7.

22
Javier Salcedo, "Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 31, núm. 1, 2009, p. 124.

23
Estela Beatriz Quintar, *Didáctica no parametral: Sendero…, op. cit*., p. 32.

24
Javier Salcedo, "Pedagogía de la potencia y didáctica…", *op. cit.*, p. 125.

25

Ibid, p. 127.

26

Ibid., p. 131.

27

Ibid., p. 132.

El trabajo colaborativo docente. Una estrategia para hacer frente a algunos de los principales problemas de la educación media superior

César Darío Fonseca Bautista[1]

Introducción

En este capítulo se presentan resultados de un proyecto de investigación titulado: "Implicaciones del tránsito de la academia local al trabajo colaborativo docente. Limitaciones, alcances y retos en los planteles de la UEMSTIS en Morelos", cuyos objetivos se plantearon como: identificar la percepción de los docentes de educación media superior adscritos a los planteles de la Unidad de Educación Media Superior Industrial y de Servicios (UEMSTIS) sobre su participación en reuniones de academia, particularmente en las de Lectura Expresión Oral y Escrita; Inglés; Matemáticas; Ciencia Tecnología Sociedad y Valores; Ética y Lógica. Nos interesamos en identificar la disposición y/o resistencia de los docentes hacia el trabajo colaborativo, los obstáculos y limitaciones que enfrentan o perciben bajo este esquema colegiado y el papel de la autoridad del plantel en dicho esquema.

Para ello, intentamos constatar, a través de observación participante y no-participante, los cambios operados en los docentes en su forma de trabajo al interior de las academias seleccionadas, antes y

después de su participación en el curso “Trabajo colegiado: optimizando el trabajo colaborativo” que se imparte a los docentes de los planteles federales de bachillerato, en el marco de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior.

La propuesta consistió en acompañar a docentes de seis de las diez academias para percibir su interacción, las formas de trabajo y de generar consensos, los temas que preferentemente discuten y los estilos de trabajo colaborativo, entre otros aspectos. Además, entrevistamos a algunos docentes y directivos del algunos de los planteles. Nuestro propósito fue también caracterizar los modelos y formatos de trabajo e interacción de los docentes de educación media superior al interior de sus academias locales, para detectar proximidades y eventuales resistencias en su desempeño con relación a los lineamientos del trabajo colaborativo[2] docente (TCD) que ha impulsado de manera intermitente la autoridad educativa federal; lo anterior, a partir de la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) como una de las estrategias para la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes en educación media superior (EMS).

Así, el TCD se ha convertido en una de las estrategias que impulsa —de manera emergente— la autoridad educativa federal en sus subsistemas que imparten EMS, como alternativa para contener y enfrentar dos de los principales problemas que presenta dicho tipo educativo: la reprobación y el abandono[3] escolar; sin embargo, debe tomarse en cuenta que los efectos, ventajas y beneficios de trabajar colaborativamente superarían con mucho los indicadores educativos, pues se reflejarían también en la calidad del aprendizaje de los jóvenes y en la formación de los propios docentes.

En este capítulo se muestra la postura de la SEMS para implantar el TCD en la EMS, particularmente en el caso del bachillerato tecnológico de sostenimiento federal; se resaltan algunos obstáculos y limitaciones en dicha estrategia y se presenta lo que acontece en algunos de los 11 planteles de dicho subsistema en el estado de Morelos, con la finalidad de evidenciar la percepción, la actitud y las estrategias instrumentadas por tres profesoras de la Academia Local de Lógica para permanecer y desarrollar su actividad como docentes bajo un formato de TC.

No obstante que la autoridad educativa federal ha pretendido implantar el TCD en los planteles sin un adecuado proceso de sensibilización, consentimiento, formación y capacitación, excepcionalmente, en el caso que aquí exponemos, su práctica emergió a partir de una necesidad personal y profesional de tres profesoras en la búsqueda por continuar ejerciendo la docencia en su plantel de

adscripción. Las docentes en mención han trabajado con estudiantes de diferentes especialidades, motivándolos a interesarse por contenidos que los jóvenes de bachillerato tecnológico no suelen considerar importantes: nos referimos a las materias del área histórica social y humanística; sin embargo, las docentes reportan haber obtenido gradualmente resultados satisfactorios.

Origen y definición del trabajo colaborativo

Plantear una definición del TC nos conduce invariablemente a la reflexión sobre la supervivencia y evolución de nuestra especie; esto es así, puesto que se trata de un concepto históricamente ligado a lo que hoy somos. Durante la historia de la humanidad nuestros antepasados surgieron y evolucionaron grupalmente gracias al trabajo conjunto para el logro de un objetivo común. No hay que perder de vista que el trabajo sinérgico es siempre la suma de una actividad individual, por lo tanto, podemos coincidir en la existencia de relaciones de cooperativismo rudimentarias que han evolucionado para responder a los cambios socioantropológicos inherentes a la especie humana.

El TC puede definirse de entrada como una actividad que se realiza a través de la cooperación voluntaria entre dos o más sujetos en la consecución de un bien común, y cuyo resultado repercute en beneficios de y para los participantes; por otro lado, aun cuando dichos beneficios se manifiesten de diferente manera y proporción, debido a la diversidad entre los sujetos, a final de cuentas existe un impacto positivo para todos, tal y como lo precisan Silva y Reygadas:

> El trabajo colaborativo está atravesado por relaciones de poder, pero se distingue de otras formas de coordinación del trabajo (despótica, jerárquica, burocrática, instrumental, entre otras) por el hecho de que hay cooperación, reciprocidad, voluntariedad y beneficio mutuo.[4]

El TCD presupone la existencia de un equipo de profesionales de la docencia quienes unen sus cualidades y capacidades en torno a un fin específico. Mahieu refiere que etimológicamente el término se deriva del verbo equipar, empleado en el siglo XII para designar la acción de embarcarse, y que la palabra equipo aparece en el siglo XV “derivada del

escandinavo *Shipa*, que significa arreglar, poner en orden, disponer, instalar, y el germánico *Ship*, que designa un barco".[5]

En el plano pedagógico, en los siglos XVIII y XIX se desarrollan en Inglaterra las escuelas corporativistas, en las cuales, como rasgo característico, se trabajaba en equipos; aunque esta modalidad solamente se refiere al trabajo de los estudiantes, resulta interesante la diferencia que establece Gustave Monod en relación con el trabajo en equipo y el trabajo en grupo, privilegiando el primero:

> Trabajo de equipos y no simple trabajo de grupos […] El grupo corre el riesgo de convertirse en rebaño […] el equipo, por el contrario, supone cooperación, y, por consiguiente, división del trabajo con responsabilidad distribuida y posibilidad para que cada uno logre poner su sello en la obra colectiva".[6]

Así, si bien es cierto que en un principio este recurso estuvo orientado exclusivamente a impulsar el trabajo de los estudiantes, poco a poco se fue enfocando también hacia el trabajo de los profesores, dada su necesaria aplicación en la literatura de la administración educativa europea a partir de la década de los años setenta del siglo pasado.

Desde los albores de la humanidad se puede hablar de la existencia de personas con roles de educador-mentor y alumno-aprendiz en las cuales, sin duda, las primeras enseñanzas transmitidas versaban sobre la necesidad de la sobrevivencia; sin embargo, en el ámbito de la educación, es crucial el surgimiento de sociedades secretas interesadas en la transmisión de la enseñanza, primero aquella asociada a los conceptos religiosos, y posteriormente las enseñanzas místicas, alquímicas, astrológicas y filosóficas naturales de su época. Estas, detonadas por la aparición de fraternidades como los Rosacruces, y sus manifiestos publicados a partir de 1614 en Europa, dieron origen a expresiones de pensamiento como el Collegium Lucis de Juan Amós Comenio,[7] que expresa los inicios del TC al instar a la reforma de la familia, de las escuelas y de todos los hombres bajo una concepción democrática y holística de educación que pide a los educadores: "Enseña todo a todos" y que destaca la existencia natural del individuo (hombre y mujer) dentro de ella.

Por su parte, de acuerdo con la pesquisa realizada por Johnson y Johnson[8] y Pujolás,[9] el origen del concepto "trabajo colaborativo" se remonta al siglo XVI, cuando Comenio manifiesta su confianza en esta estrategia de trabajo formativo. Otro vestigio señala el siglo XVIII, en el

que Joseph Lancaster y Andrew Bell proponen la conformación de grupos de aprendizaje colaborativo. Este modelo luego fue adoptado en Estados Unidos de América por Francis Parker, quien se encargó de difundir esta estrategia; y más adelante John Dewey introdujo el aprendizaje cooperativo como recurso esencial de su modelo de instrucción democrática.

La Real Academia Española[10] define el origen etimológico de los vocablos colaborar, cooperar, colegio y colegiado en el mismo sentido de la designación coménica del término *colegio*. El término *colaborar* proviene del latín *collaborāre*, que quiere decir trabajar con otra u otras personas para la realización de una obra. Esto implica una intención implícita de tener objetivos comunes, y otra explícita, de "agregar valor", esto es, producir algo nuevo o distinto a través de la colaboración. En un grupo colaborativo existe una autoridad compartida y una aceptación por parte de sus miembros respecto de la responsabilidad de sus acciones y decisiones. Por otro lado, el vocablo *contribuir* se refiere a ayudar a otros al logro de algún fin, o de concurrir con una cantidad monetaria; no agrega ninguna distinción sobre el papel destacado o ínfimo del trabajo de una persona en relación con el de otra en una actividad anónima o desinteresada, es decir que el logro puede no ser común.

En cuanto a *cooperar*, del latín tardío *cooperāri,* se refiere a obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común, u obrar favorablemente a los intereses o propósitos de alguien, con lo que su alcance puede ser similar al término contribuir. Ahora bien, *colegio*, proviene del latín *collegium,* que a su vez se origina en *colligĕre* (reunir) y se interpreta como una sociedad o corporación de personas de una misma profesión a la que generalmente se le atribuyen funciones de ordenación y disciplina de una actividad profesional. Además, el término extensivo se refiere al espacio físico o edificio donde se enseña. Así, el adjetivo *colegiado*, del participio *colegiar*, hace referencia a un colectivo, comunidad o asociación que está constituido en una institución, academia, colegio, liceo o seminario.

En el ámbito docente, el TC no es únicamente una técnica para el salón de clases, sino una filosofía de trabajo construida y desarrollada entre un grupo de personas que comparten objetivos, aspiraciones y metas comunes. En este sentido, la colaboración se convierte en una forma de acción en todos los grupos donde se participa; las técnicas y actividades basadas en la colaboración pueden ser utilizadas en los niveles y formas de organización formal e informal.

Para Johnson y Johnson[11] la más influyente teorización sobre el

aprendizaje cooperativo se centra en la interdependencia social. Esta teoría postula que la forma en que esta se estructura establece la manera en que los individuos interactúan, lo cual, a su vez, determina los resultados. Una interdependencia positiva, basada en la cooperación, trae como resultado la interacción promotora, en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender.

Por su parte, Zañartu[12] comparte el punto de vista de Vygotsky, en el sentido de que aprender es, por naturaleza, un fenómeno social; la adquisición del conocimiento es el resultado de la interacción de sujetos que dialogan en un contexto determinado. Aprender es un proceso dialéctico y dialógico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el otro hasta llegar a un acuerdo. Johnson y Johnson[13] consideran que este proceso no es ajeno a la reflexión íntima y personal con uno mismo, además de que aprender de manera colaborativa aumenta la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuye los sentimientos de aislamiento.

Los hallazgos acerca del concepto se encauzan sobre todo hacia el trabajo colaborativo relacionado al aprendizaje de los estudiantes, y no hacia el trabajo organizativo de los docentes. Sin embargo, consideramos que algunos rasgos de la actividad colaborativa en el trabajo escolar pueden extrapolarse y aplicarse al quehacer de los docentes.

A grandes rasgos, Hargreaves y O'Connor refieren, después de haber hecho una revisión de estudios de caso en el contexto del trabajo colaborativo, los siguientes diez principios que apuntalan y se desarrollan en la práctica del TCD: autonomía colectiva, eficacia colectiva, investigación colaborativa, responsabilidad colectiva, iniciativa colectiva, diálogo mutuo, trabajo conjunto, significado y propósito comunes, colaboración con los estudiantes, y la construcción de un marco diseñado para todos.[14]

Trabajar en equipo, en la dimensión colaborativa, es hoy algo más que una moda pasajera e impuesta; es una necesidad que asumen cada vez más los miembros y sus organizaciones. Desde grandes conglomerados industriales hasta empresas más modestas, pasando por las organizaciones proveedoras de servicios, cada día resulta más evidente que para enfrentar una realidad cambiante e impredecible es necesario poner en práctica el TC, en el que las fortalezas (intelectuales, físicas, emocionales) puedan sumarse, complementarse y potencializarse para afrontar con mayor eficiencia los retos a los que se ven sometidas las organizaciones.[15] Por ello, no es casualidad ni coincidencia que diversos autores propugnen por hacer realidad el TCD en los centros

educativos y en las aulas.

Según Lieberman[16] existe la doble necesidad de trabajar en equipo para, con y entre los alumnos, y también para, con y entre los profesores. En la nueva dimensión del colaboracionismo, este estilo de trabajo pareciera ser hoy una necesidad insoslayable, aunque, se advierte, el desempeño del TCD de ninguna manera significa el seguimiento —a pie juntillas— de manuales o modelos prestablecidos o estandarizados; si bien es cierto que existen algunos principios básicos para incursionar en esta modalidad de quehacer colegiado, el formato de cada equipo de trabajo debe irse construyendo y adaptando en función de lo que existe en el plantel; de las posibilidades, las necesidades y los objetivos a los que se aspira.

También, se debe resaltar que, como lo señala Mahieu, un equipo consolidado de profesores puede poner en entredicho los fundamentos de una institución escolar. La correlación de fuerzas y poder se transforman con el TC y se imponen nuevas formas de relación de los docentes con la autoridad, aunque esta relación también puede convertirse en un acompañamiento de cambio y mejoría al interior de la institución.[17] "El que no se tomen en cuenta o que se desconozcan tales fenómenos es una innegable desventaja para la coherencia y la eficacia del trabajo de los equipos".[18]

Rasgos, funciones, alcances y limitaciones del TCD

Para Antúnez,[19] hablar del TCD es referirse a la acción de obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un mismo objetivo, compartiendo e intercambiando recursos, experiencias, materiales, ideas, propuestas, apoyos y orientaciones. En seguimiento de la propuesta del mismo autor, el TCD debe ser voluntario, y su desarrollo debe darse en términos de colegialidad, es decir, entre iguales, más allá de jerarquías, grados académicos, antigüedad en el servicio, experiencia y capacidad. A diferencia de lo que en no pocas ocasiones se identifica actualmente como la cooperación, el TCD supone la realización en común del diseño de lo que se pretende lograr, así como acordar los enfoques metodológicos de trabajo y la discusión y evaluación del proceso y sus resultados.

El TCD no es la ayuda o el apoyo solicitado o recibido para una

determinada parte del proceso; es la construcción conjunta de lo que se quiere y el acompañamiento tras su consecución. En otras palabras, es un grupo que trabaja junto, en el que se comparten percepciones y una propuesta en común, se acuerdan procedimientos, se establecen compromisos, se enfrentan y resuelven de manera reflexiva, respetuosa y tolerante los desacuerdos, y donde la discusión no es el objetivo, sino el medio para lograr ciertos cometidos. Por ello, el TC constituye hoy, más que una posibilidad, una auténtica necesidad.

Antúnez[20] advierte algunas posibles causas que obstaculizan la adopción de esta práctica entre los grupos de profesores. Las dos principales son, por una parte, lo que denomina un conjunto de factores culturales (valores, hábitos, costumbres, ritos, símbolos, actitudes individualistas, ceremonias y liturgias propias del grupo) muy arraigados entre el colectivo docente; y el segundo, el incumplimiento de algunos requisitos *sine qua non* para que el trabajo colaborativo sea posible.

Las prácticas individualistas dominan fuertemente los ámbitos de trabajo de los docentes. Este aislamiento suele dar lugar a la autocomplacencia, y también permite ocultar limitaciones, desconocimiento e ignorancia entre algunos docentes, quienes sienten temor a exhibir dichas carencias con sus pares. Estas prácticas se orientan también a la comodidad, para no cumplir con las tareas de la planeación educativa y evitar emprender los procesos de reaprendizaje que demanda todo intento de innovación y cambio en la práctica docente.

Un elemento más muy ligado al tema del TCD —y en el que varios autores llaman la atención por su importancia—, es el liderazgo académico que deben desempeñar los directivos de cada institución para impulsar el TC entre los docentes. Antúnez[21] reconoce que el TC no se puede garantizar a través del establecimiento de disposiciones normativas y disciplinarias, y considera que es mejor apostar por la existencia de líderes o directivos que encabecen procesos de TC de una manera atractiva, creativa, motivadora, que convenzan a los docentes acerca de las bondades de este formato de trabajo y se integren, como un docente más, a esta colegialidad.

Resulta esencial que existan liderazgos académicos que dinamicen este tipo de procesos, y se requiere, antes que nada, que el directivo esté realmente convencido de las bondades y oportunidades que brinda el TC, y que esté dispuesto a integrarse colegiadamente en una estructura horizontal, capaz de generar consensos más que imponer su visión de directivo para ponderar las prioridades institucionales. También se requiere de él —sin duda— una formación sólida para aportar al trabajo

grupal. “Crear equipo es una de las primeras tareas que asumen los directivos que trabajan en organizaciones eficientes”.[22]

La premisa fundamental del TC es el consenso construido a partir de la cooperación de los miembros del grupo, en contraste con la competencia, en la cual unos individuos son mejores que otros. La función principal del TC en el ámbito académico es crear una relación directa entre las diferentes áreas de aprendizaje por medio de una estrategia donde todos trabajan en forma conjunta para aprender juntos y obtener resultados óptimos; se requiere, por lo tanto, de estructuras horizontales, ligeras y flexibles, y de ambientes de camaradería y cooperación, exentos de competencia y autocomplacencia.

La estrategia de la SEMS es lograr arraigar el TC entre pares en la cultura escolar; que profesores y profesoras experimentados(as) trabajen con los(as) docentes noveles que recién ingresan al servicio docente para compartir vivencias, actividades y metodologías exitosas, que permitan mejorar los aprendizajes y la formación de los estudiantes en habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales. El TCD entre pares es considerado como el mejor camino y estrategia para enriquecer y compartir experiencias docentes, renovar, mejorar y actualizar conocimientos y formas para crear experiencias de aprendizaje significativas que den respuesta al qué, cómo, por qué y para qué de hechos científicos y fenómenos sociales cercanos a la vida cotidiana del estudiante.

Por ello, es en el seno de la interacción y de la reflexión compartida donde los docentes pueden encontrar respuestas concretas a retos sustantivos de la EMS y, sobre todo, focalizar los esfuerzos para atender desafíos específicos de su propio plantel en temas como el abandono escolar, la eficiencia terminal, el índice de reprobación, así como desarrollar estrategias para generar el interés de los jóvenes en sus clases e incentivar su compromiso con el aprendizaje, así como mecanismos para mejorar su práctica docente, entre otros.

En el corazón del TC está la interdependencia positiva, que significa realizar esfuerzos para que el equipo resulte beneficiado en su totalidad. La esencia de este esfuerzo colaborativo consiste en lograr que se perciba que uno puede alcanzar sus metas, si y solo si los otros integrantes del grupo colaborativo también alcanzan las suyas. Ningún miembro del equipo posee toda la información, habilidades o los recursos necesarios para conseguir por sí solo la meta.

Contexto institucional del TCD en la educación media superior

A partir del decreto que, en febrero del 2012, hizo obligatoria la EMS en México, los principales problemas estructurales que ha venido arrastrando este tipo educativo comenzaron a visibilizarse más y a ser objeto de revisión, investigación y atención. En 2013, el subsecretario de Educación Media Superior anunció que en el ciclo escolar 2012-2013 se había registrado una alarmante deserción inédita (por su dimensión) de 650,000 estudiantes, cantidad equivalente al 15% de la matrícula nacional en ese tipo educativo.[23] Para el ciclo escolar 2015-2016, dicho porcentaje se elevó a 15.5%, equivalente a 700 mil estudiantes.[24] La cifra de jóvenes que abandonaron sus estudios ha llegado, en los últimos ciclos escolares, a 780 mil.

A diferencia del pasado, el abandono escolar ya no se explica solamente por la falta de recursos económicos de las familias de los estudiantes; actualmente se reconocen otras razones que dan cuenta del fenómeno, como los altos niveles de reprobación —resultado del bajo desempeño escolar que a su vez es producto, en muchos casos, de la falta de sentido e interés que representa la EMS para el joven—, las limitadas condiciones de infraestructura que presentan los planteles, en no pocos casos la carencia o inadecuada formación pedagógica[25] de los docentes, y diversos problemas personales que impiden a los estudiantes concluir su formación como bachilleres, por ejemplo, adicciones, embarazos no planeados, violencia social, etc.

A partir de esta situación, la SEMS ha activado programas y acciones —concebidos en la RIEMS como mecanismos de gestión— con el objetivo de contener el éxodo de adolescentes y revertirlo gradualmente. Entre estos programas están las becas, los programas de apoyo y orientación, de tutorías y asesoría académica, de sensibilización, de asistencia socioemocional, de educación sexual, de fomento a la lectura, el Sistema de Alerta Temprana, Yo no abandono y el de formación de docentes, solo por citar los más relevantes de cobertura nacional.

Dado el contexto de la EMS, consideramos que todas las estrategias factibles o viables de ser aplicadas en los planteles deben instrumentarse; aunque, como puede verse, los cambios a escala nacional y/o por decreto distan de lograr su cometido de manera eficiente y eficaz, intentar avances en el trabajo cotidiano a nivel de plantel puede representar la diferencia entre la mejora del proceso o continuar incrementando el rezago educativo; solo por eso, no deben escatimarse

dichos intentos.

Con la entrada en vigor de la obligatoriedad de la EMS para el ciclo escolar 2021-2022 el Estado no solo tiene la obligación de garantizar un espacio educativo para cada uno de los millones de adolescentes que egresen de la secundaria, sino también asegurar una formación pertinente y un valor agregado de conocimientos para enfrentar su vida adulta en las mejores condiciones posibles y con más oportunidades. Por lo anterior, se requiere superar, entre otras cosas, aprendizajes poco pertinentes y escasamente significativos, la desactualización curricular y la gestión didáctica rutinaria, que son factores que provocan escaso interés, aburrimiento y desmotivación en los estudiantes.

Uno de los mecanismos impulsado —hasta el momento— con poco éxito por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para contribuir a abatir los indicadores de reprobación y abandono escolar es el TCD, al cual esta secretaría le adjudica una serie de bondades, como: contribuir a mejorar la práctica docente y los procesos de gestión escolar o institucional; hacer copartícipes y corresponsables a los docentes de la toma de decisiones y de la definición de acciones educativas; sensibilizarlos sobre la problemática de su plantel y motivarlos a asumir compromisos para la mejora continua. Adicionalmente, se considera que el TCD tiende puentes horizontales de comunicación entre pares, lo que también puede propiciar un empoderamiento de los profesores y un reposicionamiento sobre su quehacer docente, además de impulsar su desarrollo profesional.

En México, según un comunicado informativo de la SEMS, en aquellas entidades donde se ha logrado capacitar e implementar el TCD los resultados alcanzados han mostrado que los estudiantes de los planteles beneficiados registran un logro educativo palpable. La pertinencia de esta estrategia, por lo tanto, justifica ampliamente su difusión y socialización entre la planta docente de las instituciones de EMS.[26]

Características del TCD en la educación media superior

La EMS en México es, de los tres tipos educativos que conforman nuestro sistema, el que menos se ha estudiado y, por ende, el menos conocido.

Algo muy similar sucede con el tema del TC entre los docentes; ha sido poco abordado, ya que regularmente cuando se habla de TC se hace referencia a los estudiantes, y muy pocas veces a los profesores, y menos aún, a los de EMS.

Es un hecho inobjetable la existencia y realización de reuniones de academia local entre los docentes de cada plantel de EMS; de acuerdo con la normatividad, en dichos espacios se debe:

> Contribuir al logro de los objetivos educativos de la DGETI a través de acciones que permitan la planeación, ejecución y evaluación curricular dentro de un proceso sistematizado acorde a las necesidades sociales y del sector productivo. Propiciar la participación organizada del personal docente de los planteles en la planeación, ejecución y evaluación del currículo con base en la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Sentar las bases para favorecer a través de las academias la generación de propuestas para los cambios e innovaciones en la currícula.[27]

No obstante, dichos encuentros rara vez trascienden la rutinización en la que han caído. Se programan y se llevan a cabo en el número establecido por la normativa, porque existen disposiciones administrativas que así lo establecen y que sancionan a los planteles cuando no existen evidencias de su realización. Curiosamente, lo que arrojó parte del proyecto de investigación es que, en la mayoría de las reuniones de academia lo que menos se aborda son temas propiamente académicos; se han ido trivializando con el pasar de los años y han ido perdiendo —si alguna vez la tuvo— su esencia académica hasta convertirse en espacios donde de difunde información de tipo administrativo.[28] La administración ha engullido a lo académico.

No obstante lo anterior, en años recientes la práctica y estrategias que asumen los docentes para el mejor logro de sus objetivos han comenzado a ser considerados como un criterio de evaluación, certificación y acreditación en los programas educativos. Prácticamente no hay plan de estudios de cualquier subsistema educativo donde el TC esté ausente en forma de recomendación, de requisito valorado, como algo necesario para la mejor formación de los educandos y para hacer más eficiente el trabajo de los profesores con relación a sus estudiantes. Es muy frecuente que los docentes diseñen actividades en las que propician el TC entre sus estudiantes, pero… ¿cómo convencer a los jóvenes de las bondades de este formato de trabajo, si sus profesores no

interactúan entre sí en el mismo sentido?

A partir de 2015, la SEMS ha retomado e impulsado el concepto del TCD para ubicarlo en el momento actual como una estrategia rentable para enfrentar los principales problemas que presenta el tipo educativo y ha establecido mecanismos precisos para implantarlo como parte de la cultura cotidiana del trabajo docente en los planteles educativos agrupados en dicha dependencia. Para tal cometido, la autoridad federal, a través de la Dirección General de Bachillerato (DGB), ha diseñado una serie de materiales y documentos informativos para acompañar el proceso de cambio en la cultura docente que implica la adopción del TC.[29]

La SEMS advierte que sin duda este cambio generará momentos de polarización e incluso enfrentamiento entre los grupos docentes, desde su conformación hasta el momento en que se planteen las metas y estrategias de su trabajo, pero la dependencia confía que, con el empleo de estrategias puntuales, un liderazgo académico y los resultados paulatinos que arroje esta nueva forma de organización colegiada, dichos obstáculos podrán minimizarse y sortearse.

La SEMS considera necesario y positivo el empleo del TC entre los docentes de EMS a partir de lo que apunta Judith Little: "la razón para proponer el estudio y la colegialidad es que, presumiblemente, algo se gana cuando los profesores trabajan juntos y algo se pierde cuando no lo hacen".[30] Así, la autoridad educativa establece como elementos básicos del TC: a) una interdependencia positiva, que implica una comunicación efectiva y el reconocimiento de logros individuales; b) el ejercicio de la responsabilidad individual; c) las habilidades que los docentes confieren a sus relaciones sociales; d) los momentos de interacción (cara a cara o virtual) y, e) el procesamiento de grupo, entendido como el momento reflexivo de las actuaciones individuales y colegiadas dentro de cada grupo de trabajo.[31]

En esa línea, desde 2007 la DGB ha publicado lineamientos que orientan la estructuración de grupos de trabajo docente que pueden conformarse en función del grupo que atienden, por semestre o área de formación o por academia, asignatura o asignaturas afines. De acuerdo con Tuirán,[32] el TC consiste en la integración de espacios, por materias o áreas de enseñanza, en los cuales los docentes intercambian conocimientos, experiencias y problemáticas que enfrentan en la vida académica, además de analizar, proponer y crear colectivamente productos en beneficio de la actividad docente y el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con el funcionario, en México el TC en los planteles de bachillerato ha crecido significativamente pasando de 34%

en 2011 a 58% en 2014. Ante ello:

> […] en México, en promedio, los planteles que llevan a cabo reuniones académicas [colaborativas] mensualmente tienen una probabilidad ocho veces mayor de impulsar prácticas docentes adecuadas, de favorecer la puntualidad y asistencia de los docentes, y estimular la participación de los alumnos en clase que los planteles que no realizan trabajo colegiado […].[33]

En el TC los docentes de bachillerato ponen en juego sus habilidades, capacidades, talentos y formas de pensar individuales y colectivas; trabajan juntos para alcanzar un objetivo común, y consiguen mejorar los resultados de manera continua. El TC es una forma de trabajo en la que las fortalezas (intelectuales, físicas y emocionales) de cada uno de sus integrantes se suman para afrontar con mayor eficiencia los retos que implica la práctica docente.

El TCD en el bachillerato tecnológico

Desafortunadamente, aunque los docentes tengan una meta común, en el bachillerato tecnológico del subsistema y la entidad donde se realiza el estudio son todavía pocos los planteles que han integrado el TC como parte de la cultura cotidiana del trabajo docente; persisten formas de trabajo aislado entre ellos, una tendencia al individualismo, a creer que los métodos propios son los mejores y a sentirse agraviados si alguien se atreve a proponer un cambio o una mejora.

Por otra parte, hay que reconocer algunas causas de orden estructural que son difíciles de resolver y que inhiben el TCD en los planteles de EMS, por ejemplo, la diversidad profesional y laboral de los docentes, sus tipos de nombramiento y compromiso laboral con el plantel, la cantidad de horas que cada docente trabaja en la institución, las horas de descarga académica para hacer vida colegiada, la falta de participación de la autoridad local que motive a los docentes que sí cuentan con las condiciones laborales para hacer TC, las historias, antecedentes y prebendas de algunos profesores, la desatención manifiesta sobre los docentes de reciente incorporación y la actitud pasiva o destructora de docentes que de manera prejuiciosa descartan el

TC como una alternativa de trabajo académico. Lo anterior a pesar de que la propia autoridad educativa federal plantea que:

> […] el trabajo colaborativo de la comunidad académica constituye un espacio de gran relevancia en la cotidianeidad de los planteles por su fortaleza para el enriquecimiento didáctico producto del contacto entre pares […] [y que se] requiere ahora más que nunca del trabajo de acompañamiento y del desempeño profesional en el proceso educativo […] [pues] la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad llaman necesariamente al desarrollo de otras competencias en el docente como: la disposición al trabajo colaborativo, la apertura a la crítica, la retroalimentación constructiva.[34]

Metodología

El subsistema educativo —de presencia nacional y sostenimiento federal — al cual se adscriben los planteles de bachillerato tecnológico donde se llevó a cabo el proyecto, está conformado por 11 planteles ubicados en el estado de Morelos, donde son atendidos 16,227 jóvenes por 753 docentes.[35]

La investigación de la cual deriva este capítulo combina enfoques cuanti-cualitativos, con un alcance exploratorio-descriptivo, en un estudio de caso a la manera de Stake,[36] estudiando la "particularidad y complejidad de un caso particular en sus circunstancias importantes". La aproximación cualitativa se realiza con el diseño y recolección de datos en observaciones participantes y no participantes, en las reuniones de academias de seis asignaturas: Lectura Expresión Oral y Escrita, Inglés, Matemáticas, Ética, Lógica y Ciencia Tecnología Sociedad y Valores, con la finalidad de identificar y caracterizar distintos modelos de trabajo colegiado en cada una de ellas.

En el caso que nos ocupa, y derivado de las observaciones, y posteriormente de entrevistas realizadas a tres profesoras que imparten la asignatura de Lógica, en este texto recuperamos la percepción, actitud, las estrategias instrumentadas, y los retos y obstáculos que enfrentaron de manera colaborativa —y sin respaldo institucional— dichas docentes en aras de desarrollar de la mejor manera posible su práctica en el aula, al motivar a los estudiantes para que se interesaran en contenidos

temáticos frente a los cuales, por ser un bachillerato tecnológico, los jóvenes suelen mostrar poca receptividad.

Estudio de caso

Antes de entrar en vigor la RIEMS, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Gobierno del entonces Distrito Federal, hoy Ciudad de México, abandonaron la comisión encargada del diseño de dicha reforma debido a la exclusión de las humanidades del plan de estudios del bachillerato y a la inclusión del enfoque basado en competencias como modelo pedagógico de dicho tipo educativo. Esta reforma enfrentó fuertes cuestionamientos, sobre todo por su procedencia y la tendencia economicista que la impulsó, además de la discrecionalidad que hubo en su diseño y la premura en su aprobación en el poder legislativo; otros aspectos que se cuestionaron fueron la dimensión y la profundidad de sus propósitos, y la ausencia de una participación real del magisterio en su definición, así como la evidente improvisación en su implementación.

Varios de esos señalamientos surgieron desde la universidad, y advertían los efectos y resultados que traería consigo implementar una reforma de tal calado con esos antecedentes y en esas condiciones. Tras cuatro años de tensiones y desencuentros, la SEP decidió distender su postura, flexibilizar su posición y llevar a cabo una reforma al Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico incorporando las asignaturas de Lógica, Ética y Temas de Filosofía. Mediante el Acuerdo secretarial 653, la SEP reconoció que uno de los fundamentos de esta reforma era la pertinencia y relevancia de sus planes y programas de estudio, para permitir a los estudiantes entender y comprender la sociedad en que viven y asumir una postura y participación ética en el desarrollo de su entorno.[37]

No obstante, con el avance logrado en la reformulación del Plan de Estudios del bachillerato tecnológico surgió un nuevo problema: en la mayoría de los planteles de los subsistemas de EMS tecnológica, por su naturaleza y el perfil profesional de sus carreras y docentes, no existen profesores(as) con la formación disciplinar para hacerse cargo del área humanística, lo que obliga a asignar a ella a profesionistas con perfiles ajenos a la misma.

La dirección de los planteles bajo estudio se vio en la necesidad

de “habilitar” a docentes para que se hicieran cargo de impartir las materias de Lógica, Ética y Temas de Filosofía. En el caso de las tres docentes que participaron en la investigación, se les notificó, ya avanzado el semestre, que por “necesidades del plantel” se les asignaría como carga docente la materia de Lógica. Cabe reiterar que sus perfiles profesionales no corresponden al área de las humanidades y, además, no se les proporcionó ningún tipo de capacitación para desempeñarse en esa área del conocimiento. Una de ellas es abogada, la otra economista y la tercera es profesora egresada de la Escuela Normal Superior en el área de psicología educativa.

A continuación, se presentan algunos de sus testimonios donde se aprecia su percepción, la actitud y estrategias que tuvieron que asumir para enfrentar el reto, y los obstáculos que les planteó el atender grupos de bachillerato en una asignatura completamente ajena a su perfil profesional. Todo lo anterior en un contexto discursivo favorable a impulsar el TC entre los docentes que, particularmente en este caso, no fue del todo congruente.

Hallazgos

Percepciones y actitud

> Comenzamos a notar que en el primer parcial había un elevado porcentaje de reprobación. Entonces teníamos que ver la manera de cambiar eso porque nosotras salimos afectadas. Nosotras necesitábamos que nos enseñaran la materia desde el inicio y [el único profesor de filosofía en el plantel] solo pudo darnos una información muy superficial. Fuimos a otro curso de capacitación con una doctora que había llegado de Alemania y nosotras nos sentíamos bien “chichas” porque ya entendíamos. Pero nos dejó un ejercicio muy complicado y esto se dio porque la doctora pensó que estaba interactuando con puros filósofos, y entonces todos estábamos en la “baba”.
>
> [Buscamos y] pagamos a alguien [un maestro en filosofía de una universidad privada, del estado de Puebla] y hasta pusimos de nuestros recursos porque los primeros semestres estuvimos dando la materia a ciegas. Con este profesor nuevo que trabajamos pues nos sentimos bien pero supuestamente dijeron [en el plantel] que estaba enfermo y nunca

le hablaron para poder acordar un [siguiente] curso para nosotras, así que nos acercamos a él y ahora sí que de nuestra bolsa le propusimos darnos un curso a nosotras.

Gracias al trabajo colaborativo, hemos percibido un aprendizaje personal. Incluso, hubo un momento en que el profesor identificó que ya una de nosotras dominaba ciertos temas en los que nos podía ayudar a las otras dos en el momento en que lo necesitáramos. Terminamos solamente trabajando con él nosotras tres debido a que consideramos que falta humildad, problemas para reconocer que alguien más te puede ayudar a comprender algo que no sabes. Los demás compañeros ya no quisieron seguir en la capacitación.

Hemos notado un cambio en nuestra práctica docente en la materia de Lógica. Ha habido un cambio enorme porque ahora ya podemos interactuar con los alumnos sobre la materia y nos pueden preguntar algo y nosotras contestarlo ya sin el temor con el que comenzamos, cuando íbamos aprendiendo los contenidos de la materia al mismo tiempo que los estudiantes […] resulta muy incómoda esa situación.

Estrategias didácticas y docentes

Las tres compañeras llevamos con los grupos la misma secuencia didáctica, nos reunimos para trabajar colaborativamente y diseñamos una sola secuencia para las tres, además de que hemos tenido mucha humildad porque una sola persona no lo sabe todo y para eso están los demás.

Convenimos los mismos criterios de evaluación, siempre nos ponemos de acuerdo, aplicamos lo mismo y nos comentamos los resultados al término de cada tema. En verdad es altamente retroalimentador y enriquecedor este tipo de trabajo en este formato.

A veces deliberadamente ponemos respuestas erróneas en el pizarrón para que ellos [los estudiantes] se pongan a pensar con base en lo que hemos visto. Entonces con ello se logra crear una discusión con todo el grupo y cada quién va comentando lo que considera correcto.

Hemos armado un equipo de trabajo y ya nos sentimos más seguras en la materia y cuando no nos podemos reunir las tres, le hablamos al profesor. Nos reunimos siempre que podemos, en el plantel y fuera del plantel, en una casa de una de las profesoras.

Simultáneamente ellas reconocen, asumen estarse formando en un campo disciplinar que les es ajeno y enfrentan los retos que ello implica.

Nos causó temor e inseguridad porque teníamos que cumplir con el plan y nos dieron un curso a nivel estatal, pero de todo lo que vimos en ese curso, no vimos nada, porque confundieron lo que es la lógica con la indagación. Sí, fue un gran reto por el temor de algo nuevo a lo que se estaba enfrentando.

No nos dieron la opción de decidir si queríamos impartir esa materia o no, ya que esa era la necesidad del plantel, debido al nuevo cambio de una materia. Igual pasó cuando entró al plan de estudios la materia de Ecología, nos hicieron lo mismo porque, aunque no se tenga el perfil, saben que estás acostumbrada a los retos y eres responsable y cumplida. Y nos hicieron empezar una materia nueva sin programa. Algo que considero importante es que nosotras tratábamos de entender los ejercicios y resolverlos, pero nunca teníamos la respuesta adecuada.

Obstáculos

Una limitante estructural del subsistema federal del bachillerato tecnológico es el tipo de contratación de su personal docente —por horas y no por asignaturas o áreas disciplinarias— lo que implica que, ante un cambio o reforma en el plan de estudios, el plantel se ve impedido de contar con los recursos docentes necesarios para dar una respuesta pertinente a las nuevas necesidades. En el caso del plantel en mención, solo existe un filósofo de formación profesional y la materia de Lógica debe impartirse a 18 grupos escolares, lo cual hace indispensable un trabajo de reciclaje docente con habilitaciones superficiales y casi siempre sobre la marcha del ciclo escolar.

[Sí] Nosotras trabajamos con el profesor de filosofía del plantel, el único existente, sí trabajamos con él, pero al siguiente semestre no lo dejaron en el área de Lógica, sino que el Departamento de Servicios Docentes lo movió a la materia de Economía y eso nos molestó mucho porque si él estaba contratado para capacitarnos en sus horas de descarga, tenía que dedicarse a eso. […] Nos quedamos otra vez desprotegidas […] Queríamos dar Ética, pero nos condicionaban a que con ésa [asignatura] teníamos que dar Taller de lectura. Y yo les propuse hacer un cambio, pero al final no me lo permitieron y ya no quise ir con el director porque eso solo era crear problemas. Nos hemos dado cuenta de que, entre más

responsable y accesible seas, te cargan más la mano.

Un obstáculo que percibimos es que a los compañeros del plantel no les gusta compartir con los demás lo que ellos saben o no les gusta invertir su tiempo de descanso para eso. Hemos solicitado al plantel un espacio para reunirnos con la finalidad de prepararnos, pero no nos dan esa facilidad, aunque por parte de nosotras se tiene la disposición. No se comprometen. Consideramos que a los jefes les hace falta más visión y compromiso.

Sí, aquí en el plantel [nos reunimos] porque no hay tiempo, pero se ha solicitado al plantel que nos asignen dos módulos libres [a cada una] para reunirnos y hacer trabajo colaborativo [se nos negó] lo que pasa es que nos tienen saturadas de horas.

Realmente fue un reto para permanecer como docentes en el plantel.

No aceptar el reto o hacerlo con quejas de los estudiantes hubiera significado que nos asignaran labores administrativas, es decir, que nos quitaran frente a grupo o, peor aún, que nos cambiaran de plantel. Además, era ya una cuestión de orgullo personal y profesional, pero definitivamente el trabajo colaborativo nos sacó adelante, logramos impartir la materia, logramos ir bajando el índice de reprobación y notamos cómo cada vez más, los jóvenes entendían más la materia y eso nos daba mucha seguridad.

De la lectura de los testimonios anteriores se puede observar cómo las docentes de la asignatura de Lógica tuvieron que asumir el TC como una estrategia surgida de la situación que se vieron obligadas a enfrentar para conservar su trabajo como docentes frente a grupo, dado que en la academia no encontraron las condiciones mínimas para afrontar una situación de la cual ellas no eran responsables. Lejos de poder contar con el apoyo de la autoridad local,[38] el sentir de ellas es que tuvieron que luchar en contra de la negligencia institucional que las "embarcó" en una aventura que las colocaba en una situación de descrédito profesional.

Conclusiones

No obstante la fuerte apuesta del gobierno federal por promover y arraigar el TCD como estrategia para fortalecer el quehacer de los

profesores entre las comunidades de sus planteles de bachillerato y mejorar los procesos y resultados de la formación de los estudiantes, entre la promoción de dicha estrategia a nivel nacional y su práctica en los planteles existen espacios, consideraciones, prácticas, experiencia acumulada, subjetividades y culturas docentes que trastocan y modifican los objetivos iniciales.

El trabajo docente en las reuniones de academia, por lo menos en los grupos de los planteles donde se llevó a cabo el estudio, tiene un funcionamiento inercial que data de años. Lamentablemente, en no pocos casos las reuniones de academia se han reducido al espacio donde los docentes reciben información administrativa, recordatorios para el correcto cumplimiento de la vida institucional, solicitudes de documentación que no han entregado, etc. En algunas academias el rol del(a) presidente(a) ha quedado reducido a una formalidad: lee y propone el orden del día, supervisa que el(a) secretario(a) redacte el acta en el libro correspondiente y recaba las firmas de asistencia; realmente en varias academias quien conduce la reunión es el(a) coordinador(a) administrativo(a) del área, adscrito(a) al Departamento de Servicios Docentes del plantel. Así se ha trabajado tradicionalmente en las academias, y en la mayoría de ellas se sigue con la misma práctica.

Hasta ahora, en la mayoría de las reuniones de academia a las que asistimos como observadores —y en otras, como integrantes—, no hemos presenciado que se aborden y/o resuelvan de manera colegiada problemas académicos o escolares propiamente dichos; mucho menos que de manera colaborativa se revise y acuerde el diseño de estrategias de aprendizaje, secuencias didácticas, procedimientos de evaluación, intercambio de materiales y criterios de trabajo, etc. Es decir, nada de aquello para lo cual se diseñaron estos espacios colegiados.

Por otra parte, varios docentes tienen la percepción de que la importancia de las reuniones de academia es cumplir con la formalidad administrativa y por ello, para algunos, resulta irrelevante asistir. Más aún, ni siquiera como obligación, pues suponen que la ausencia no genera ningún tipo de sanción o llamada de atención por parte de la autoridad del plantel;[39] hay que considerar, por otro lado, que coaccionar la asistencia de los docentes no solo resultaría la antítesis del TCD, sino que sería un mal inicio hacia la colegialidad.

Por otra parte, un número considerable de docentes opina que la autoridad educativa local no siempre cumple y respeta los acuerdos de academia cuando estos se han llegado a establecer. En consecuencia, restan importancia a este tipo de reuniones, minimizan y subestiman el espacio de colaboración y sus efectos, y ello se refleja, también y en no

pocas ocasiones, en la escasa asistencia a las mismas.

En la percepción de algunos docentes entrevistados, estos se asumen cada vez más relegados e ignorados en la toma de decisiones y la marcha del plantel; al no sentirse involucrados muchos han optado por no interesarse en la vida de la comunidad escolar y actúan de manera fragmentada, ajena y aislada, cumpliendo simplemente como buenos empleados. Lo deseable es que la estrategia de mejora sea integral en todos los sentidos y momentos del proceso.

En descargo de los docentes, hay que reconocer que los directivos de un plantel juegan un papel muy importante en la adopción de prácticas colegiadas en las reuniones de academia. Sería necesario involucrar a los docentes en conocer las problemáticas académicas y escolares de su plantel, y empoderarlos mediante su participación en la elaboración de los Programas de Mejora Continua; en estos espacios los integrantes del colegiado se podrían informar, además de discutir, analizar y asumir compromisos y responsabilidades, así como darles seguimiento, pero para ello se requiere un liderazgo real de parte de los directivos del plantel.

El TCD, con todas sus bondades y alcances, tendrá por lo menos dos vías de acceso en la cultura docente para su apropiación a nivel de plantel: la institucional, que se caracteriza por su verticalidad, a la cual se recurre inicialmente a través de la generación de consensos y que en breve se buscará su implantación en el personal docente; y una segunda vía, surgida, como es el caso de las docentes que asumieron el TC, como estrategia para preservar su estatus profesional y prepararse en un área de conocimiento que les era desconocida. En esta segunda vía ellas tuvieron que asumir costos de todo tipo, incluidos los económicos, para capacitarse y desempeñarse adecuadamente frente a sus estudiantes y así salvaguardar su imagen y su prestigio personal y profesional en la comunidad del plantel.

Es deseable que la socialización, visibilización y naturalización de la vida colegiada encuentre mecanismos y formas que motiven a los docentes a incorporarla en su práctica y cultura docente, como un recurso para planear estratégicamente experiencias de aprendizaje para sus grupos y también como una oportunidad de fortalecimiento y crecimiento profesional. Lo anterior podría empoderarlos, y que sus opiniones sean tomadas en cuenta en la toma de decisiones al interior del plantel, para transformarlo en una comunidad de aprendizaje. La autoridad educativa tiene, nuevamente, una oportunidad ante sí.

NOTAS

1
Docente-investigador de la UEMSTIS-Morelos / Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76.

2
Si bien encontramos en la literatura como sinónimos trabajo colaborativo, trabajo en equipo y trabajo colegiado, cuando se habla del quehacer docente se perciben diferencias conceptuales acerca de las cuales estableceremos algunas precisiones.

3
El uso oficial del concepto es utilizado con diferentes términos. Como lo advierte Marcos Estrada, el término empleado es diverso: *deserción, abandono, desenganche, desafiliación, evasión*, etc., aunque el término seleccionado no parece incidir demasiado con relación a los hallazgos y las explicaciones del fenómeno. Marcos Estrada (coordinador), *Abandono escolar en la educación media superior en México. Políticas, actores y análisis de casos*, México, Universidad de Guanajuato, 2018, p. 8. La diversidad de los términos empleados resulta interesante, pero definitivamente demanda otro espacio para su análisis.

4
Dorothy Silva y Luis Reygadas, "Tecnología y trabajo colaborativo en la sociedad del conocimiento", *Revista Alteridades*, núm. 23, 2013, p. 108.

5
Pierre Mahieu, *Trabajar en equipo*, México, Siglo XXI editores, 2002, p. 16.

6
Pierre Mahieu, *Trabajar en equipo… op. cit.*, p. 17.

7
Eduardo Weiss, "El pensamiento educativo de Juan Amós Comenio hoy", en Georgina María Aguirre Lora (coordinador), *Juan Amos Comenio: Obra, andanzas, atmósferas. En el IV Centenario de su nacimiento (1592-1992)*, México, CESU-UNAM, 1993, pp. 159-182.

8
David Johnson y Roger Johnson, *Aprender juntos y solos*, Argentina, Aique Grupo, 1999.

9
Pere Pujolás Maset, *El aprendizaje cooperativo algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Documento de Trabajo*, 2002. http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/treballcooperatiu/elaprendizajecooperativo.pdf, consultado en febrero de 2020.

10
Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Edición del Tricentenario, 2017. http://dle.rae.es/?w=diccionario, consultado en enero de 2020.

11
David Johnson y Roger Johnson, *Aprender juntos y solos… op. cit.*

12
Luz Zañartu, "Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. Contexto educativo", *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, año V, núm. 28, 2003. http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm, consultado en abril de 2020.

13
David Johnson y Roger Johnson, *Aprender juntos y solos… op. cit.*

14
Andy Hargreaves y Michael O'Connor, *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*, España, Editorial Morata, 2020, pp. 7 y 8.

15
Michael Fullan y Andy Hargreaves, *¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela?: Trabajar unidos para mejorar,* Barcelona, MCEP, 1997.

16
Ann Lieberman y Lynne Miller, "The Social Realities of teaching" en Ann Lieberman (editor), *Schools and collaborative culture: Creating the future now,* US, The Farmer Press, 1990, pp. 153-163.

17
Pierre Mahieu, *Trabajar en equipo… op. cit.*

18
Ibid., p. 64.

19
Serafín Antúnez, "El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema", *Revista Educar*, vol. 24, 1999. http://educar.uab.cat/article/view/v24-antunez, consultado en marzo de 2020.

20
Idem.

21
Idem.

22
Ibid., p. 102.

23
Los siguientes cinco ciclos escolares el comportamiento del abandono escolar en la EMS continuó al alza. SEP, *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019*, México, SEP-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística, 2019, p. 33.

24
Francisco Miranda, "Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones a la política pública", *Revista Sinéctica*, núm. 51, 2018. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/863, consultado en junio de 2020.

25
No sería justo soslayar que, en la EMS de nuestro país, no más de un 15% de los docentes son profesores de formación inicial; la mayoría son egresados universitarios y politécnicos de una variedad de disciplinas que se han formado sobre la marcha, sobre el trabajo mismo, ante la ausencia de procesos sistematizados de formación y actualización pedagógica.

26
SEP, "Comunicado 081.-Trabajo colegiado, estrategia de la Reforma Educativa para mejorar la calidad académica", 3 de abril, 2015. https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-081-trabajo-colegiado-estrategia-de-la-reforma-educativa-para-mejorar-la-calidad-academica-tuiran, consultado en junio de 2020.

27
SEP, "Lineamientos de operación del sistema nacional de academias. Acuerdos secretariales 653 y 656", México, SEP-Subsecretaría de Educación Media Superior-Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, 2013. http://www.cbtis283.edu.mx/wp-content/uploads/Lineamientos-de-Academias_653_y_656.pdf, consultado en junio de 2020.

28
Observación en las reuniones de academia, semestre febrero-agosto 2019.

29
DGB-DCA, *Lineamientos de trabajo colegiado*, México, SEP, 2017. https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/lineamientos-de-trabajo-colegiado/LINEAMIENTOS-DE-TRABAJO-COLEGIADO.pdf, consultado en junio de 2020.

30
Judith Little, "Teachers as Colleagues" en Ann Lieberman (editor), *Schools and collaborative… op. cit.,* pp. 165-193.

31
SEP, *Desarrollo de mecanismos para el trabajo colaborativo*, México, SEP, 2015.

32
Rodolfo Tuirán, "Impulsa SEP trabajo colegiado en la Educación Media Superior", Boletín de prensa SEMS, del 10 de marzo de 2015. http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/noticias/27-noticias-sems/169-impulsa-sep-trabajo-colegiado, consultado en febrero de 2020.

33
Idem.

34

SEP, “Lineamientos de operación del sistema nacional de academias…”, *op. cit.*

35

Datos obtenidos a través de la Cédula de identificación por plantel, coordinada por la Lic. Amparo Dávila, responsable del área de Vinculación de la UEMSTIS-Morelos, 2020.

36

Robert Stake, *Investigación con estudio de casos*, España, Morata, 2010, p. 11.

37

SEGOB, Acuerdo secretarial 653, en Diario Oficial de la Federación del 04/09/2012.

38

Es oportuno precisar que, en el subsistema de bachillerato tecnológico federal, los docentes están contratados en una plaza por horas o de tiempo completo —los menos—, pero ninguno de ellos es titular de alguna materia en particular, como en el caso de los bachilleratos universitarios. Así, cuando se presenta —como en el caso bajo estudio— un cambio, problemas de docentes en disponibilidad o reforma en el plan de estudios, la administración del plantel tiene que garantizar el servicio y atención a los grupos y cubrir los nuevos requerimientos curriculares con el personal docente existente, pues la apertura de una materia nueva no implica que la SEP asigne plazas adicionales para contratar nuevos docentes con el perfil adecuado. Esta situación complica mucho la respuesta de la administración local para hacer viable aquella añeja aspiración de que se debe ubicar a los docentes en materias propias de su perfil profesional.

39

Lo cual es inexacto toda vez que el documento “Lineamientos de operación del Sistema Nacional de Academias. Acuerdos Secretariales 653 y 656” establece para los docentes, miembros de una academia que no cumplan con el 70% de asistencia a las reuniones locales o estatales en un periodo escolar, y que no realicen las actividades encomendadas y acordadas en el pleno de la academia, las siguientes sanciones: no recibirán la hoja de liberación de actividades académicas al final del ciclo escolar correspondiente, no podrá ocupar los cargos de presidente o secretario de ninguna academia en el periodo escolar y no podrán participar en eventos académicos estatales, regionales o nacionales a los que convoquen las autoridades competentes, como pueden ser cursos de actualización y superación profesional y docente, congresos y comisiones académicas. Tampoco podrán participar en programas de periodo sabático y de estímulos al desempeño del personal docente en el siguiente periodo escolar al incumplimiento mencionado. SEP, “Lineamientos de operación del sistema nacional de academias… *op. cit.*

Cultura docente y trabajo colaborativo en los planteles de bachillerato tecnológico en Morelos

Bertha María Alcántara Sánchez[1]
Areli Jocabed Barrera Alcalá[2]

Introducción

Las academias, como órganos colegiados, son una estrategia institucional propuesta para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y con ello garantizar la inclusión, la equidad y la calidad de la educación en México. La herramienta principal para lograrlo es el trabajo colaborativo (TC),[3] que en sí mismo es un reto para las y los agentes educativos, con énfasis en el profesorado. Esto debido a múltiples factores que intervienen, especialmente los vinculados a la cultura docente, cuyos valores, prácticas y normas pueden —o no—favorecer esta forma de trabajo. Lo anterior implica transitar de un paradigma individualista y centrado en la o el docente, hacia uno centrado en las y los estudiantes, la participación democrática, la comunicación, la corresponsabilidad y el aprendizaje continuo.

El objetivo del capítulo es analizar si la cultura docente de los bachilleratos tecnológicos industriales (BTI) dependientes de la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS), ubicados en el estado de Morelos, favorece el TC en el esquema de organización por academias. El capítulo está constituido por

cinco apartados: en el primero se expone el problema de investigación; en el segundo, se realiza una breve recapitulación de la literatura sobre TC en el esquema de trabajo por academias, lo cual brinda los puntos de partida teóricos de este estudio; en el tercero, se describen la metodología y los rasgos de la población de estudio; en el cuarto, se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de un cuestionario aplicado al profesorado adscrito a los planteles mencionados y, para concluir, se esbozan algunas reflexiones finales.

¿Por qué estudiar el trabajo colaborativo en educación media superior en la UEMSTIS de Morelos?

En la literatura existe diversidad de estudios sobre el TC en el formato por academias en educación básica y superior. Unos se enfocan en la definición de sus criterios, mientras que otros exploran las causas del auge de esta forma de trabajo y los efectos positivos en el aprendizaje de las y los alumnos; una tercera línea analiza los factores que inciden para que las academias adopten esta forma de trabajo o no.

No obstante, las publicaciones del tema en Educación Media Superior (EMS) son escasas[4] y están enfocadas en recomendaciones para la organización del TC.[5] Se ha demostrado que esta estrategia contribuye a diseñar, aplicar y mejorar formas de trabajo encaminadas a solucionar problemas educativos como abandono y rezago.[6] Sin embargo, en EMS en México, en el ciclo escolar 2018-2019, la tasa de abandono escolar a nivel nacional fue de 12.9 %, y en el estado de Morelos de 17.2%. Respecto a la eficiencia terminal, la tasa nacional es de 63.9%, mientras que Morelos es el tercer estado con menor tasa de eficiencia terminal 53.6%.[7] Siendo así, conocer cuáles son las circunstancias de la EMS en Morelos para realizar TC podría contribuir a diseñar estrategias para fortalecer la colaboración, y aumentar la permanencia, así como la eficiencia terminal de las y los jóvenes.

La atención se centra en la UEMSTIS,[8] que es el subsistema de bachilleratos tecnológicos con mayor infraestructura en México. Se constituye por 456 planteles educativos a nivel nacional, de los cuales 168 son CETis y 288 CBTis.[9] De acuerdo con los datos arrojados en la encuesta para la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje en Educación Media Superior (ECEA-EMS), aplicada en el

año 2016, este subsistema cuenta con los porcentajes más bajos en los ítems vinculados con elementos del TC.

En relación con la participación de los docentes con la comunidad y la vida escolar, en el ítem planteles en los que se organizan y realizan actividades de apoyo a la comunidad, los planteles adscritos a la UEMSTIS fueron los que menos participaron (77%); le anteceden las instituciones privadas (75%).[10] En el ítem sobre la existencia de al menos una actividad para involucrar a los docentes en distintos aspectos de la vida escolar, la UEMSTIS ocupa el último lugar, con 86% de participación docente, y se encuentra por debajo de las escuelas privadas (93%).[11]

Por otra parte, en la dimensión de gestión educativa se identificó que la mayoría de las figuras directivas apoyan a las y los docentes con asesoría pedagógica principalmente respecto a la planeación didáctica. La cantidad es menor respecto de quienes también retroalimentan en evaluación o desarrollo de competencias.[12] Si bien estos datos son un indicio de que sí se utiliza el TC como herramienta para la práctica docente, muestra que tal vez en los planteles de la UEMSTIS se requiera prestar atención para comprender estos datos.

Aunado a lo anterior, la EMS es un tipo educativo heterogéneo, que se constituye por 33 subsistemas, planteles con condiciones variadas en infraestructura, ubicación y condiciones laborales, así como docentes con características económicas, sociales, culturales y políticas variadas. En conjunto, estas diferencias generan culturas docentes distintas entre planteles y dentro de ellos,[13] lo cual conlleva a algunos retos que hay que superar para generar TC en las academias. Tan solo la diversidad de plazas laborales de docentes es muestra de la amplitud de variables que intervienen en que se genere o no una cultura sustentada en el TC.

> El subsistema federal de bachilleratos tecnológicos cuenta con un catálogo de más de 50 tipos de plazas laborales, las cuales responden a las diversas categorías y condiciones a las que puede acceder el personal. Las y los docentes recién incorporados vía concurso —de dos años a la fecha— se contratan con plazas de baja remuneración económica, sin derecho a descarga académica y cuya cantidad de horas fluctúa entre las 19 y las 30.[14]

Las características sociales, económicas y culturales de las y los docentes —o capitales, en términos de Bourdieu—[15] influyen en la construcción de perspectivas en torno a la figura del docente, las actividades que le corresponde desarrollar y los medios para llevarlas a cabo. Entre el

profesorado —y en todo grupo social— siempre han existido diferentes posturas. Después de la implementación de la reforma laboral en materia educativa del año 2013, las reglas del juego cambiaron. Las y los docentes que ya contaban con cierto poder en el campo educativo se vieron afectados porque hubo una devaluación en los capitales que se consideraban valiosos.

Dichas normas brindaron oportunidades para el ingreso a la EMS a docentes con características distintas a quienes tienen mayor antigüedad, lo cual generó cierta distancia entre el profesorado en ciertos casos.[16] Si bien se ha demostrado que el TC aporta beneficios para mejorar el servicio educativo, su implementación presenta varios retos en contextos heterogéneos, especialmente en aquellos en los que la otredad no se mira desde la alteridad, sino desde la diferencia o la competencia.

Sin embargo, hay que destacar que la estructura social no es estática y los cambios se dan a lo largo de procesos. Por ello, el interés se centra en conocer cómo se gesta el TC en medio de una coyuntura educativa sin precedente, desde una perspectiva de la sociología educativa. De esta manera, conocer si en las academias de los planteles de UEMSTIS en el estado de Morelos tienen lugar prácticas de TC abona a la construcción de conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales.

Dado lo anterior, se considera relevante conocer: a) ¿cuáles son las formas predominantes en que se organiza y desarrolla el trabajo de los docentes al interior de las academias locales de los once planteles de bachillerato tecnológico industrial dependientes de la UEMSTIS, así como los principales temas, objetivos y estrategias para lograrlos y el tipo de acuerdos académicos que asumen?; b) ¿cuál es la percepción de los docentes respecto a las reuniones locales de las academias?; c) ¿cuál es la disposición y/o resistencia de los docentes hacia el TC? y; d) ¿cuáles son los obstáculos y/o limitaciones que manifiestan ante este esquema colegiado?

Puntos de partida teóricos

Las orientaciones teóricas que se siguen en este trabajo versan en cuatro supuestos: el primero es que la cultura escolar configura y es configurada por discursos, valores y prácticas que se llevan a cabo por las y los docentes y otros integrantes de la comunidad escolar; el segundo está

vinculado estrechamente a la constitución de las comunidades profesionales de aprendizaje y, con ello, al desarrollo profesional docente; el tercero se utiliza como herramienta clave del sistema educativo para subsanar problemáticas como el rezago y el abandono escolar; el cuarto tiene relación con los principales factores que inciden en que tenga o no lugar el TC.

Cultura escolar y trabajo colaborativo

La cultura escolar se configura por los valores, las creencias, las normas y las prácticas en común que tienen lugar dentro de los espacios escolares. Es dinámica y cambia en la medida en que existen transformaciones estructurales —la política educativa, el clima organizacional y el liderazgo— y subjetivas —los valores y los conocimientos de docentes y autoridades educativas—. Se constituye mediante un proceso interactivo de transición de un paradigma a otro, que presenta una serie de tensiones, avances y a veces retrocesos en función del contexto escolar y de los grupos de poder que influyen en las decisiones institucionales, o bien que se oponen a ellas.[17]

Por su parte, el TC es un proceso de aprendizaje en relación con la otredad, que hoy es una necesidad ante el creciente individualismo que permea la cultura escolar y, con ello, limita el marco de acción de las y los docentes. En palabras de González-Vargas el TC:

> […] constituye un proceso de aprendizaje interactivo que conjuga esfuerzos e invita a participar y trabajar en equipo. Hoy en día se ha convertido en una necesidad, pues los embates ocasionados por los desórdenes económicos, el crecimiento indiscriminado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la imposición hegemónica del neoliberalismo, el papel preponderante de los medios de comunicación de masas, llevan a la persona a integrar una cultura individualista.[18]

Para que el TC tenga lugar, las y los docentes deben tener interacción y dialogar, observar su práctica o conocer las estrategias empleadas, planificar y diseñar materiales junto con las y los compañeros, así como aprender los unos de los otros.[19] Conforme estas prácticas se van institucionalizando, es posible hablar de una cultura colaborativa, y esta, una vez constituida, puede dar paso a estrategias innovadoras o a

reproducir prácticas pedagógicas tradicionales.[20]

Para que ello suceda se precisa tanto de estructuras institucionales, como son los espacios temporales y físicos para reunirse, la organización escolar y la normativa para regularla. Al respecto Huberman, en su texto publicado en 1993, *The model of the independent artisan in teachers", professional relationships*, indica que "la ausencia de estructuras institucionales para efectivamente resolver problemas y repensar conjuntamente la práctica, desalienta al profesorado a implicarse en actividades colaborativas puesto que son percibidas como una distracción de las necesidades más apremiantes de sus alumnos".[21]

Por su parte, las subjetividades también son un factor de incidencia que, si bien pueden ser influidas por la normativa institucional, encuentran formas diversas para manifestarse en las prácticas cotidianas.

> [Las y los profesores] pueden optar por ser catalizadores, lo que supone considerarse como agentes clave de la sociedad del conocimiento, de sus promesas de oportunidades y prosperidad, como contrapuntos o como víctimas. Enseñar "en" y "para" la sociedad del conocimiento, exige un replanteamiento de los significados tradicionales de ser profesor en la dirección de promover un aprendizaje "cognitivo profundo"; aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados; comprometerse con el aprendizaje profesional de manera continuada.[22]

En este sentido, coexisten discursos institucionales y representaciones de docentes en torno a estos que pueden o no incluirlas como parte de sus prácticas cotidianas en la vida escolar. Incluirlas implica un proceso de aprendizaje que tiene lugar a partir de las experiencias, la información recibida y los conocimientos que se generen en la interacción con otros.[23]

> Por eso se dice que las personas se constituyen a sí mismas, a partir de las relaciones que tienen con los otros. Aunque en esas relaciones emerja lo subjetivo, que es lo que va a representar todo el conocimiento que es producido por la experiencia. Lo subjetivo es la cualidad de las personas, un proceso dinámico que se construye continuamente, de nuestra realidad, nuestra historia y nuestra cultura.[24]

En este sentido, es posible hablar de un vínculo estrecho entre la estructura y las subjetividades. De cierto modo, el nuevo paradigma y su

sustento en la política educativa es un factor necesario en la estructura del sistema educativo para que se transite hacia las comunidades profesionales de aprendizaje; no obstante, las reglas explícitas y no explícitas de cada institución y plantel se generan en una dinámica interactiva entre instituciones e individuos. En otras palabras, las instituciones no pueden lograr sus objetivos si no hay ciertos puntos de acuerdo con las subjetividades de las y los docentes. Asimismo, la agencia de las y los docentes requiere de condiciones estructurales para tener efectos más profundos, empero, si la agencia individual se convierte en una agencia colectiva, es posible tener mayor incidencia en la confección de las estructuras sociales.

Las academias como comunidades profesionales de aprendizaje docente

La palabra academia proviene del griego y su origen se atribuye a Platón, quien adquirió y adaptó la casa del personaje mitológico *Akademos* para formar una sociedad científica en los ámbitos de las ciencias naturales, la dialéctica y las matemáticas.[25] En este sentido, el TC en el esquema de trabajo por academias tiene como objetivo construir una práctica docente fundamentada en el método científico, de manera que los procesos de planeación, intervención y evaluación sean objetivos, válidos, pertinentes, confiables y éticos. Todo ello mediante la vigilancia epistémica, retroalimentación y formación continua del profesorado en colaboración con sus colegas.

Al igual que en la casa de *Akademos*, las academias requieren del TC para llevar a la práctica su quehacer de manera profesional. A este proceso de aprendizaje continuo Vaillant le denomina desarrollo profesional docente, porque su connotación implica evolución y continuidad. Su esencia es que los y las profesoras estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas en el aula, dentro de sus propios contextos institucionales y sociales.[26] En otras palabras, hace referencia al aprendizaje colaborativo, que proviene de las corrientes teóricas educativas neo-piagetiana y neo-vygotskiana, cuya premisa principal es que el aprendizaje se construye mediante la interacción y la comunicación,[27] siendo el diálogo la herramienta fundamental para desarrollarlo.[28]

Dado lo anterior, para contribuir a la construcción de una nueva cultura escolar los docentes deben cambiar de paradigma. Es decir,

deben dejar de verse a sí mismos como profesores que solo dan clase y asumirse como formadores, capaces de producir conocimiento, mediante la implementación de estrategias eficaces construidas a partir del TC. Con ello y una correcta gestión del liderazgo, será posible producir conocimientos, nuevas estrategias y una revalorización sociocultural de la práctica docente, siempre y cuando la o el profesor se asuma a sí mismo como un profesional del conocimiento y agente educativo. Sin embargo, para ello también hace falta crear las condiciones propicias.[29]

La finalidad es incidir en el logro de los objetivos educativos del alumnado y así evitar sesgos por prácticas pedagógicas centradas en la o el docente y no en las y los estudiantes, así como intervenciones permeadas por prejuicios y evaluaciones que no recuperen las distintas formas de aprendizaje, entre otras situaciones. Con esta forma de trabajo se busca no revictimizar a las y los jóvenes, principalmente aquellos que se encuentran en un contexto de mayor vulnerabilidad y, por ello, en riesgo de abandono escolar.

El trabajo colaborativo como una llave de acceso hacia la solución de las problemáticas educativas

En algunos estudios el TC se aborda desde la gestión de la educación y el análisis de las políticas educativas como estrategias para incidir en el aprendizaje del alumnado, en diferentes contextos.[30]

> Se entiende al trabajo colaborativo como una competencia profesional que ha de adquirir el profesorado para potenciar la colaboración global e intercultural entre los miembros de un equipo docente que pretende alcanzar ciertos objetivos y compromisos compartidos, actuando como auténticas comunidades profesionales de aprendizaje […] para pasar de una cultura fragmentada, hostil y confrontada, a una cultura más colaborativa.[31]

Aunado a lo anterior, en una indagación se argumenta que el TC es una oportunidad de aprendizaje entre pares. Indica que pese al reto que implica cohesionar diferentes culturas docentes, justamente el TC es una herramienta para realizarlo. El acercamiento, el diálogo y las interacciones propician mayor conocimiento de las y los compañeros.[32]

De manera similar, otra producción indica que entre más ocasiones se lleven a cabo actividades que impliquen TC, mayores serán

las posibilidades de transitar a una cultura de participación colaborativa.[33] Sin embargo, los autores comentan que para que se consolide una cultura docente en la que el TC sea una práctica cotidiana, es preciso atender a un paradigma en el que se asuma un rol activo en el aprendizaje.[34] Las instituciones buscan que esta dinámica se extienda y que se lleve a cabo con compromiso y de manera democrática,[35] para que se configure una nueva cultura académica que no se limite al trabajo áulico.[36]

Factores de la cultura docente que inciden en el desarrollo del TC

Entre los factores que coadyuvan —y los que obstaculizan— la instauración del TC como práctica cotidiana y su desarrollo como competencia profesional transversal[37] se encontró que la cultura institucional y/o docente juega un papel fundamental. A su vez, dicha cultura se configura por medio del liderazgo, la infraestructura, las condiciones laborales, el clima organizacional y las interacciones sociales (procesos de comunicación, toma de decisiones y acuerdos, clima organizacional, brecha generacional, ideas distintas sobre el propósito de la educación y las funciones docentes).

Respecto al liderazgo directivo, algunos autores[38] mencionan que este incide favorablemente en la cultura institucional si se aplica pedagógicamente, y no como una mera gestión escolar. En otras palabras, se refieren a mejorar los procesos académicos mediante el acompañamiento, en lugar de enfocarse únicamente en la vigilancia y cumplimiento obligatorio del TC en las academias. Cuando las y los directivos ejercen un liderazgo centrado en el aprendizaje, pueden propiciar el sentido de lo colaborativo en la escuela y dar el primer paso en la consolidación de una cultura escolar efectiva.

Uno de los estudios consultados se centra en el clima organizacional, pues parte de la idea de que es uno de los factores de mayor influencia en la conformación de comunidades cuyas interacciones se producen sobre la base del TC. La autora y el autor plantean que mejorar este factor es responsabilidad de las y los integrantes de la academia, y en ese sentido realizaron ejercicios de diagramas de causa y efectos[39] para identificar factores vitales y triviales en los procesos, de manera que el TC contribuya a mejorar el clima organizacional y, con ello, el aprendizaje del estudiantado.[40]

Arzola, en su estudio sobre participación en las academias en el tipo educativo básico,[41] encontró que algunos de los obstáculos para lograr eficiencia en esta forma de trabajo —y con ello dar paso al TC—, son las condiciones laborales que impiden tener espacios para la

organización y la saturación de actividades. La solución aplicada ante esta problemática es que el profesorado brinde tiempo extra no remunerado para realizarlo. También identificó que los conflictos de intereses merman la posibilidad del TC en academias. En concreto, el autor concluye con tres situaciones contradictorias:

> Las escuelas no cuentan con los espacios, el tiempo ni con las herramientas metodológicas para impulsar la transformación cultural y la apertura democrática, de ahí el carácter contradictorio de estas prácticas: es una exigencia pero no se cuenta con las condiciones mínimas que garanticen una operación exitosa; se declara como una necesidad pero termina constituyendo una carga adicional a las tareas de los educadores; es un espacio para la participación y la apertura democrática pero en la práctica termina visualizándose como una imposición, son prácticas que pretenden cambiar las escuelas sin que nada cambie.[42]

Dicha situación se observa de igual forma en la educación de tipo superior. En una investigación sobre trabajo colegiado en el esquema de academias en escuelas normales se identificaron tres hallazgos similares a los reportados por Arzola.[43] El primero es que el aislamiento, los tiempos y los espacios no son los adecuados para el TC. El segundo se refiere a que el escaso compromiso del profesorado, el ausentismo, la ética profesional y los criterios normativos de las academias no compaginan con las necesidades educativas, la preparación profesional y el desempeño de las o los docentes. Esto conlleva a tratar temas de manera superflua y poco atractiva para el aprendizaje del estudiantado.

El tercer hallazgo es que la brecha generacional es un factor que repercute en el TC. Esto debido a que existe mayor probabilidad de que las y los docentes más jóvenes presenten más disposición para este formato de trabajo, en relación con quienes pertenecen a otras generaciones. Lo anterior porque se asume que fueron formados con programas de estudio que tienen como eje rector el TC. En la misma investigación indican que estos obstáculos se producen por las condiciones laborales de la planta docente, que conllevan a que se genere una cultura individualista.[44]

En EMS, también tienen lugar interacciones que dividen al profesorado y que pueden perjudicar el desarrollo del TC. Es el caso de un plantel dependiente de la UEMSTIS en el estado de Morelos, en el que existen ciertas prácticas institucionalizadas que dividen al profesorado,

particularmente las interacciones entre docentes de mayor antigüedad y de reciente incorporación, vinculadas a las diferencias de edad. Las y los autores mencionan al respecto:

> Sin importar la forma cómo se ingresó, todos atraviesan por ciertos *ritos de paso*. Por ejemplo, docentes que recientemente llegan se les programa de dos a tres materias, no pueden sugerir su horario, ni asignatura a impartir y menos aspirar a seleccionar un determinado grupo o gestionar espacios físicos de trabajo. Todos deben *pagar* lo que se denomina *derecho de piso.*[45]

El TC está estrechamente vinculado con el aprendizaje continuo y la profesionalización docente, porque en este contexto las y los profesores se encuentran acompañados en la toma de decisiones; de esta manera se favorece que tomen mejores decisiones, pues se comparten experiencias y perspectivas. Los aspectos que favorecen u obstaculizan el TC en las academias son el liderazgo, el clima organizacional, la infraestructura y las interacciones sociales, categoría que incluye los procesos de comunicación, la toma de decisiones y las diferencias en formación y edad.

Si miramos el fenómeno desde la óptica de Bourdieu, la educación es un campo[46] que funciona como un espacio de juego, al cual ingresan quienes cuentan con conocimientos, habilidades y valores —*habitus*—[47] compatibles con las reglas que lo regulan. A su vez, al interior de cada tipo educativo, subsistema y plantel se conforman subcampos; en estos espacios se lleva a cabo una lucha por el poder para incidir en las reglas del juego y, con ello, en la toma de decisiones sobre las prácticas y los valores considerados legítimos, es decir, la *doxa.*[48]

Una mirada al TC desde la teoría de los campos

El poder en los campos se adquiere en función de los capitales que un o una agente posee. Cuanto mayor capital simbólico se tiene, mayores serán las posibilidades de detentar el poder en dicho campo. En este sentido, también tendrá mayor influencia en la cultura docente que se conforme dentro de un plantel. Aspectos como la antigüedad, la edad, el sexo, la jerarquía, el tipo de plaza y el grado académico son variables independientes relacionadas con las y los agentes educativos que influyen en la constitución de cierto *habitus*.

La teoría de los campos de Bourdieu[49] permite comprender la situación de transición que se vive en la EMS, debido al cambio de paradigma educativo. Si bien el TC dentro de las academias no es nuevo, sí lo es su legitimidad en la política educativa, aunque no está del todo consolidado en las prácticas cotidianas, ni en la cultura docente. Este es un proceso que lleva tiempo y que tendrá lugar en la medida en que las y los docentes realicen un ejercicio de reflexividad en torno a las posibilidades que brinda esta estrategia para la mejora de la práctica educativa.

Con base en las conclusiones de los estudios consultados, así como la indagación realizada por Fonseca, Ibarra y Covarrubias,[50] que es la antesala de este trabajo, se plantean los siguientes supuestos:

a)
La cultura docente generada al interior de los planteles del tipo medio superior hace que los profesores no dimensionen cabalmente la importancia del trabajo colaborativo como medio para alcanzar importantes logros educativos; en general, asumen que el trabajo de academia es meramente de corte administrativo-burocrático, que consume su tiempo de manera inoficiosa y, por ello, si pueden lo evitan o subvaloran.

b)
Las condiciones contextuales y estructurales de algunos planteles pueden ser un impedimento para integrar el trabajo colaborativo a la cultura docente.

c)
El trabajo colaborativo puede, si el profesor comprende la importancia que este encierra en sí mismo, aglutinar un conjunto de actores con similares preocupaciones escolares (docentes) en interacciones cara a cara, plantear proyectos y establecer acuerdos pertinentes para alcanzar más fácilmente los objetivos educativos sin dejar de lado su enriquecimiento formativo.

Metodología y características de la población

El antecedente de este estudio es una indagación con una perspectiva de investigación-acción y alcance exploratorio-descriptivo sobre TC en las academias en uno de los once planteles de la UEMSTIS.[51] Consistió en la

aplicación de una encuesta censal, una intervención en formato de taller y observaciones participantes y no participantes al interior de las academias. En el presente análisis se da continuidad a dicha investigación y se amplía el universo a los 723 profesores y profesoras del subsistema en Morelos. En este capítulo se presenta la dimensión cuantitativa del estudio y su alcance es descriptivo-analítico.

Se aplicó un cuestionario compuesto por 61 preguntas abiertas, de op-ción múltiple, dicotómicas y de escala Likert. Los ítems exploran la formación del docente, la antigüedad en el plantel, la percepción respecto a las características y dinámicas en la organización de su academia local, el papel que desempeñan los directivos del plantel y su grado de involucramiento en las reuniones, así como la participación de los miembros de la academia en temas relacionados con el trabajo áulico (la planeación escolar colegiada, la configuración de temáticas transversales, el intercambio de recursos didácticos, y los instrumentos de evaluación continua).

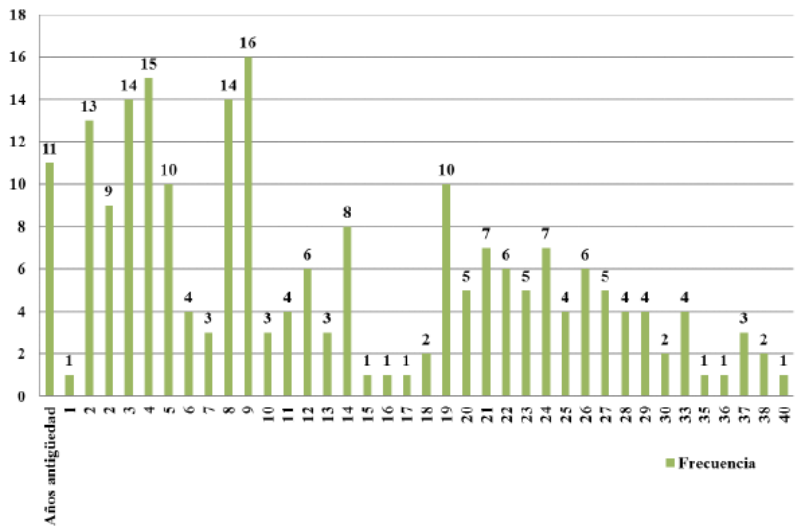
El instrumento se aplicó vía digital durante el mes de agosto del año 2019, con apoyo de las autoridades estatales de la UEMSTIS y las direcciones de cada plantel a través de sus áreas de Vinculación. La intención fue aplicar una encuesta censal, sin embargo, se obtuvo respuesta de 218 docentes por lo que se considera una muestra aleatoria simple, con un margen de error de 5.5% y un nivel de confianza de 94.5%. Cabe hacer mención que alrededor de 11% (25) de las y los encuestados dejaron en blanco el ítem correspondiente al plantel de adscripción y que no se obtuvo ninguna respuesta de uno de los planteles. Se desconoce si las y los docentes que dejaron en blanco el ítem también están adscritos al plantel del cual no se obtuvo respuesta alguna. Para el procesamiento y análisis de los datos obtenidos se empleó la estadística descriptiva y el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Características de la muestra

La muestra de 218 docentes se constituye por más mujeres (50.9%) que varones (48.2%), aunque la diferencia es mínima. La edad promedio es de 44 años. Predominan los docentes que tienen entre 35 y 49 años (54.6%), le siguen quienes tienen 50 años o más (38.9%) y entre 24 a 35 años (15.6%). En relación con el último grado de estudios, la mayoría tiene licenciatura (50.5%), un tercio cuenta con maestría (34.5%) y

menos de un décimo tiene doctorado (6.4%). La antigüedad mínima es de 1 año y la máxima de 45. Un poco más de la mitad de la muestra (55.5%) tiene diez o menos años de desempeño profesional en el plantel. En la figura 1 se observa esta distribución, y además muestra un incremento de docentes de nuevo ingreso en los últimos cinco años, lo cual se relaciona con la implementación del examen del Servicio Profesional Docente.

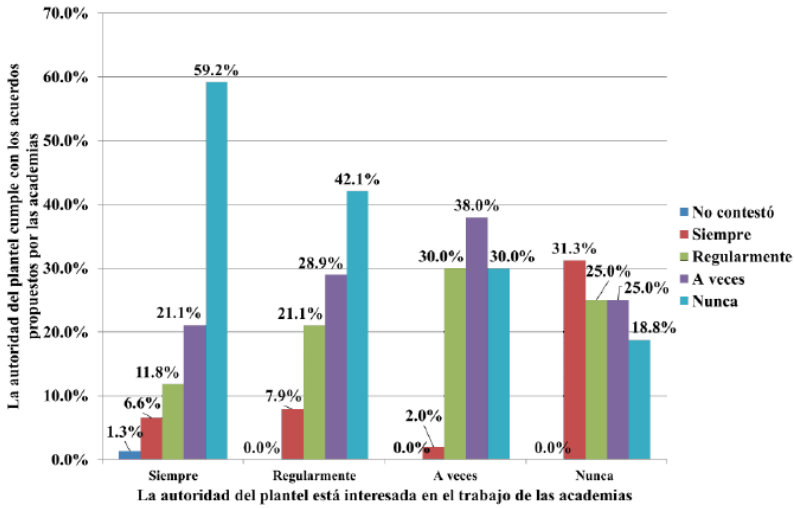
Figura 1. Antigüedad en años de servicio



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada en planteles de la UEMSTIS en el estado de Morelos.

Las condiciones laborales de las y los encuestados, comparadas con el tipo de nombramiento, muestran la heterogeneidad del profesorado. Se observa que hay una relación directamente proporcional entre edad y tipo de nombramiento: a mayor edad, mayor es la cantidad de horas que comprende la plaza laboral. Ello implica ingresos económicos más altos y, por ende, acumulación de capital. Entre las y los docentes con plaza de tiempo completo (27.1%) predominan quienes tienen 50 años o más. El nombramiento de medio tiempo (28%), en su mayoría es ostentado por el profesorado que se encuentra en el grupo etario de 25 a 34 años. Quienes tienen un contrato por horas (27.5%) mayoritariamente están entre los 35 y 49 años. En la figura 2 se observa esta tendencia.

Figura 2. Tipo de nombramiento según la edad



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada en planteles de la UEMSTIS en el estado de Morelos.

Resultados

En este apartado se exponen los hallazgos que se obtuvieron con la información recabada mediante la encuesta antes descrita. El objetivo es caracterizar el TC en los planteles pertenecientes a la UEMSTIS en el estado de Morelos. Primero se presentan las concepciones de las y los docentes que participaron en la encuesta en torno al TC; después, se analizan las prácticas que se realizan al interior de las academias locales de los planteles, en tres etapas del proceso del trabajo en academia y; posteriormente, se estudian los factores que condicionan el TC.

El trabajo colaborativo al interior de las academias locales de la UEMSTIS en Morelos

Transitar de un paradigma a otro implica una serie de cambios en el sistema disposicional; en otras palabras, es un proceso de aprendizaje que requiere tiempo; los cambios que se provocan en ocasiones generan conflictos, mismos que operan como una oportunidad para reconfigurar

los conocimientos, las creencias y los valores.[52] En este apartado se analiza el tipo de trabajo que tiene lugar en las academias locales de los planteles de bachillerato tecnológico, objeto de estudio, en tres categorías de análisis: a) la organización, b) el desarrollo, y c) el seguimiento de acuerdos.

En términos generales, se observa que está en proceso de gestación una cultura docente en la que ya permea el TC. En apariencia, las y los docentes reconocen los beneficios del TC y tienen una percepción favorable. Más de la mitad de las y los encuestados (66.5%) considera el TC como una dinámica laboral benéfica. A la pregunta sobre las características que distinguen a su academia, la mayoría del profesorado (74%) considera que está integrada por personas con sentido de responsabilidad hacia los objetivos a alcanzar, que favorece totalmente el logro de los propósitos educativos (59.6%) y que en su interior existe un espíritu de colaboración (74.3%).

Asimismo, algunos docentes que participaron en la encuesta afirmaron tener inclinación hacia el trabajo en equipo (61.4%), es decir, que se prestan a trabajar con las y los integrantes de la academia. Si se considera que las interacciones conllevan procesos de aprendizaje, es posible asumir que, a la larga, estas prácticas serán reproducidas por docentes que no las realizan actualmente. Esto debido a que las disposiciones nuevas se consolidan en el *habitus* por medio del proceso de socialización.[53]

El hallazgo descrito es un indicio de que el paradigma en el que se inscribe el TC está tomando fuerza entre el profesorado de la muestra, al menos a nivel discursivo; sin embargo, aún no se manifiesta plenamente en las prácticas de todo el profesorado. Caso de esto es que cerca de la mitad del profesorado (49.1%) afirmó que intercambia recursos didácticos con sus pares, es decir que más de la mitad de los docentes se reúne, pero no necesariamente comparte.

No obstante, 68.3% reportó elaborar las planeaciones didácticas en academia. Este dato sugiere que el número de docentes que intercambia recursos didácticos podría ser mayor, aunque es probable que cierta parte del profesorado no asuma esta actividad como tal. Asimismo, tiene que ver con que las academias locales de las unidades de estudio están en proceso de transición hacia una cultura docente de TC. Habría que analizar con mayor profundidad si los significados que las y los docentes le atribuyen al TC —y las prácticas que realizan en el contexto de la academia—, son coherentes con los lineamientos de la autoridad educativa.

Análisis de las prácticas al interior de las academias locales: Organización de las academias locales

El compromiso y la responsabilidad son cualidades necesarias en el TC, y pudieron observarse en la asistencia a las reuniones de academia. Al respecto, 73.4% de los y las docentes afirmó que siempre asiste a sus reuniones de academia. Las razones por las que algunos docentes se ausentan son que las reuniones se programan fuera del horario laboral (11.9%) o se llevan a cabo durante sus horas áulicas (9.6%). La ocurrencia de estas situaciones, además de ser una contrariedad respecto al objetivo principal del TC, denota una falta de organización; sin embargo, hay que considerar que para este subsistema la planificación de un horario para reuniones de academia representa un gran reto, porque se caracteriza por contar con horarios mixtos para dar atención a una numerosa población de alumnos.

Respecto a ello, 48.6% de las y los docentes afirmó que, en efecto, sus reuniones son convocadas con la anticipación reglamentaria. En contraparte, más de la mitad no recibe una convocatoria previa que le permita administrar su tiempo. Por su parte, 29.4% señaló que regularmente dichas reuniones interfieren con sus otras actividades, mientras que 5% ha conseguido que las reuniones se realicen en un mismo día y horario en la semana. Con base en ello, es posible discernir cómo la distribución de tiempo y la carga horaria son factores que deben equilibrarse para que la reunión de academia se realice en óptimas condiciones. De lo contrario, se convierte en un obstáculo cuya superación en ocasiones está fuera del alcance de los docentes.

La organización del tiempo y la convocatoria a las reuniones suele recaer en quien ejecuta el papel de la o el representante del departamento docente, aunque solo 50.9% de las academias cuenta con la dirección de dicha figura. Esto probablemente se relaciona con el desinterés del profesorado en asumir un cargo (53.7%). Pese a que la organización representa un reto, en el que intervienen factores estructurales como los horarios, la comunicación es el mecanismo para superar dichos obstáculos.

Estrategia: comunicación entre integrantes de las academias locales

La forma en que los docentes ejercen la comunicación e interacción con sus pares se relaciona con las coincidencias de horario, los espacios que comparten al interior del plantel y los canales de comunicación que emplean con sus colegas, ya sea de forma presencial o virtual. Entre los

principales espacios físicos en los que suelen interactuar con los demás, se encuentran la sala de maestros (43.1%), la biblioteca (17.4%) y los pasillos del plantel (6.4%). Esto muestra que contar con una sala exclusiva para los docentes es un elemento esencial en cada plantel, ya que casi la mitad de las interacciones entre los docentes se lleva a cabo en dicho espacio.

La biblioteca puede ser un sustituto ocasional y la interacción en pasillo indica que en ocasiones, ya sea por diferencias en la carga horaria o por incapacidad de hallar un espacio propicio, el encuentro con las y los compañeros de trabajo queda al azar. De este modo cobra relevancia indagar acerca de los canales de comunicación, tanto para subsanar la falta de espacios físicos, como para conocer la forma en que se establece el diálogo entre pares docentes. En este sentido, la interacción cara a cara es uno de los canales principales (29.8%), pese a que la coincidencia con los pares se encuentre condicionada por los espacios físicos en común y el horario. El otro canal es la aplicación WhatsApp (27.1%), que si bien supera los obstáculos que afectan la comunicación en persona, está sujeta a las preferencias de docentes con características heterogéneas que coexisten en un mismo plantel.

Con relación al uso de esta aplicación, se observó que los y las profesoras entre 25 y 45 años la emplean con mayor frecuencia, y que quienes se ubican entre los 46 y 65 años optan por una comunicación directa en persona. El profesorado reporta algunas ventajas del uso de WhatsApp, como emitir un mensaje de forma inmediata y efectiva, pero sin necesidad de interactuar físicamente con la persona. Ello conlleva a que el profesorado más joven no tenga la misma apreciación del efecto que tienen sus mensajes en el interlocutor, al menos no de manera inmediata.

Las y los docentes mayores a 45 años no establecen un diálogo instantáneo, pero son capaces de percatarse de la reacción de sus colegas a su mensaje, ya sea por las expresiones de su receptor o por el cambio en la tonalidad de su voz. Un aspecto favorable de estas interacciones es que los desacuerdos se pueden trabajar de manera presencial y esto disminuye la probabilidad de que existan interpretaciones erróneas. Para las y los más jóvenes, el beneficio del uso de una aplicación radica en la optimización del tiempo, ya que permite entablar comunicación con sus pares independientemente de si logran coincidir en el interior del plantel. Es importante no caer en edadismos y comprender que aun cuando los docentes mayores de 45 años se inclinan más por la interacción cara a cara, ello no implica que no transiten o no se adapten a la comunicación virtual. Al respecto, 27.6% de las y los profesores de

esa edad afirmó que hace uso de WhatsApp.

Desarrollo de las reuniones de las academias locales

Respecto al desarrollo de las reuniones de academia, saltan a la vista algunos datos sobre el uso de estrategias empleadas con dicha finalidad, como lo es el orden del día. La mayoría de las y los docentes (67%) indicó que este se elabora previamente y las reuniones se desarrollan a partir de él. Su importancia estriba en la optimización del tiempo, sin embargo, aun cuando se aborden todos los temas, esto no significa que serán cumplidos.

De acuerdo con la percepción de las y los docentes, la monopolización de la academia por parte de un profesor no es frecuente (7.3%), pero un tercio señaló que las inquietudes de sus pares son tomadas en cuenta (32.1%); ello muestra que un amplio porcentaje no es escuchado. Los conflictos personales, aun cuando no son una constante, sí ocurren con regularidad; menos de la mitad de los docentes aseveró que nunca se presentan problemas de índole personal (49.1%) y, en caso de ocurrir, 42.7% considera que las desavenencias tienen una fácil resolución. Esto sugiere que existe un avance en la cultura del diálogo para hacer frente a los conflictos.

Temas que se abordan en las academias locales. De acuerdo con los datos obtenidos en la encuesta, el tema central de las reuniones de academia son los estudiantes (88%). Parte del profesorado considera que siempre se tratan temas académicos, ya sea antes, durante o después de la sesión (53.2%). No obstante, otros temas surgen en la interacción, como los relacionados con las autoridades del plantel (59.6%), problemas con madres y padres de familia (58.7%) y asuntos personales (9%). Se observa con frecuencia que se tratan temas distintos a los académicos, lo cual desplaza la atención del desarrollo profesional docente (26.6%), aunque aquellos tienen impacto en el logro de los objetivos educativos, entre ellos el TC.

Construcción, cumplimiento y valor de los acuerdos en las academias. La mayor parte de las y los profesores encuestados (75.2%) indicó que los acuerdos tomados en las reuniones siempre quedan formalizados en el libro de actas. Aunque es un porcentaje que representa a gran parte del profesorado, es también un indicador de que no en todas las academias se ciñen a los lineamientos establecidos por la SEMS para su funcionamiento. Es el caso de las y los docentes que aseguran asentar

todos los acuerdos en el acta, pero a pesar de registrarlos no siempre los llevan a cabo. Al respecto, también hay quienes reportaron cumplir regularmente con los acuerdos (54.9%). Este hallazgo indica la existencia de docentes que llevan a cabo ciertos actos de protocolo en las academias, pero que no siempre se comprometen a su cumplimiento.

En relación con el respeto a los acuerdos en la academia, aproximadamente una cuarta parte de las y los encuestados (26.6%) considera que los objetivos planteados se cumplen. Además, que todos sus miembros poseen un sentido de responsabilidad que los impulsa a alcanzar las metas planteadas. El bajo porcentaje de docentes que esgrimió lo anterior es un indicador de la necesidad de construir metas en común. Aun cuando existe un orden del día y los temas relevantes son del conocimiento de las y los docentes que conforman la academia, esto no es sinónimo de que tales cuestiones sean asumidas por todos como objetivos en común que se pretendan cumplir.

Sin embargo, el éxito alcanzado en la consecución de dichos objetivos no depende únicamente de las y los docentes; también requiere un trabajo en colaboración con las autoridades del plantel al que están adscritos. El TC es un medio y un fin para generar dicho flujo y cooperación entre docentes y directivos, lo que garantiza el cumplimiento de los acuerdos y los objetivos. La cuestión es que aun cuando 26.6% afirma que los objetivos se cumplen y que existe un sentido de responsabilidad, tan solo 10.1% de los docentes reporta que todos los miembros de la academia y la autoridad educativa cumplen con los acuerdos y objetivos planteados en las reuniones. Es decir, un décimo de las y los profesores desarrolla el TC como dinámica laboral, de manera que las aportaciones y los esfuerzos de los docentes se dan en línea con la autoridad educativa de su plantel, garantizando así la ejecución efectiva de las metas planteadas.

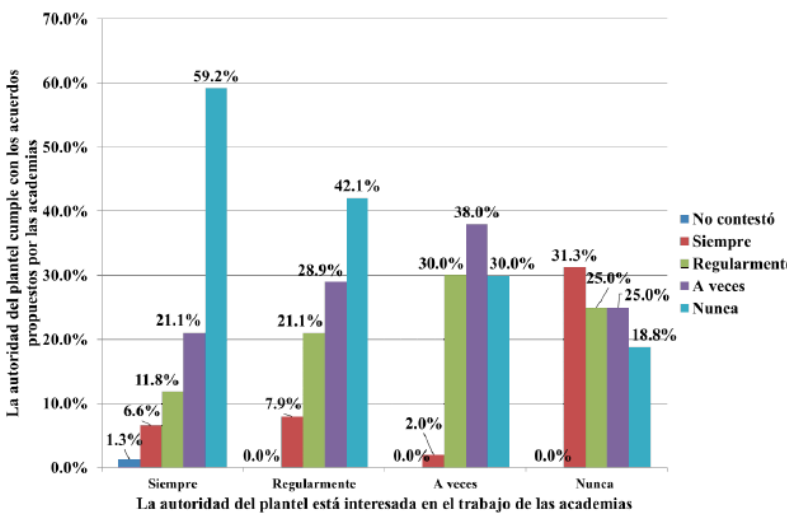
Aun cuando más de la mitad de los encuestados (67%) afirmó coordinar sus reuniones de acuerdo con los elementos protocolarios recomendados por la SEMS, es probable que esto, en su mayoría (90%), se dé de manera mecánica e irreflexiva, y que su única finalidad sea cumplir con requisitos que van, desde la obligatoriedad en la asistencia, hasta la obtención mínima necesaria de los objetivos. En este sentido, las reuniones terminan por convertirse en protocolos rígidos, producto de una cooperación forzada y, por lo tanto, es posible que el diálogo e intercambio de ideas no sucedan. En estos casos la autoridad educativa suele limitarse a actuar de forma administrativa, lo que obstaculiza la colaboración y favorece el aislamiento entre docentes.[54]

Pese a ello, y bajo una luz optimista, es posible considerar que ese

10.1% de docentes que colabora con la autoridad educativa, no solo ejecuta una dinámica laboral diferente, sino que, en cierta medida, también está transformando su cultura escolar, ya que dicha colaboración no solo implica replantear y adoptar nuevas estrategias laborales; también permite trascender a la visión burocrática y meramente administrativa de hacer gestión en la escuela. Por lo tanto, la consecución de los objetivos no está en función de la división del trabajo en equipo y el cumplimiento individual, más bien en asumir que los objetivos a cumplir son metas en común, tanto por los docentes al interior de su academia, como por la autoridad educativa del plantel.

De acuerdo con las opiniones del profesorado, la autoridad educativa está interesada en el trabajo de las academias siempre o regularmente (69%). Dicha situación tiene una relación inversamente proporcional a las trabas que suelen poner algunos directivos a los acuerdos propuestos por las academias. Es decir, a mayor interés de la autoridad educativa en la academia, menor es la frecuencia en la que los acuerdos no son aprobados. En la figura 3 se muestran estos hallazgos.

Figura 3. Trabas que pone la autoridad educativa según su interés en el trabajo de las academias

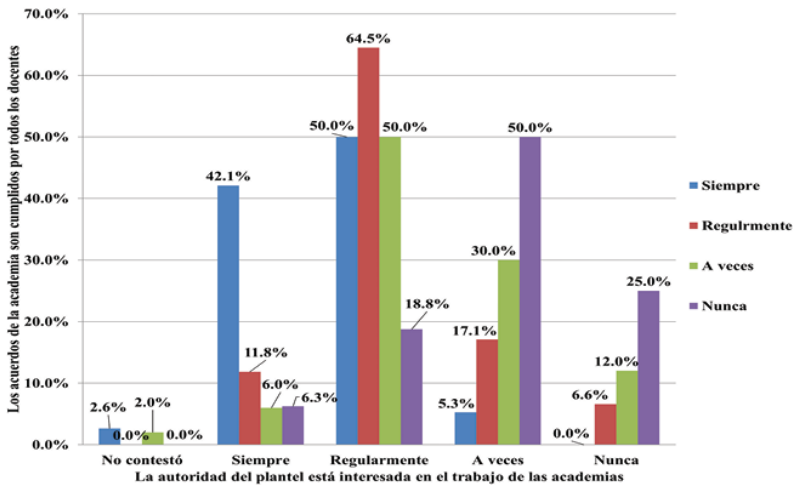


Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada en planteles de la UEMSTIS en el estado de Morelos.

El interés de la autoridad en las academias también está vinculado con la

frecuencia del cumplimiento de los acuerdos por las y los docentes, de manera que, a mayor interés no solo hay menos trabas, sino también mayor cumplimiento de los acuerdos por parte del profesorado. En este sentido, es posible esgrimir que el liderazgo es un factor que influye en el desarrollo del TC y no es un asunto que dependa exclusivamente de las y los docentes. En la figura 4, se exponen estos datos.

Figura 4. Frecuencia del cumplimiento de los acuerdos por el profesorado según el interés de la autoridad en el trabajo de las academias



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta aplicada en planteles de la UEMSTIS en el estado de Morelos.

Conclusiones

En este trabajo se describieron algunos factores que influyen en el desarrollo del TC en once planteles de bachillerato tecnológico pertenecientes a la UEMSTIS en Morelos. Se presenta un análisis de los resultados para conocer si existe un avance en el tránsito de una cultura docente individualista y centrada en la o el profesor, a una cuyo eje rector sea la colaboración aplicada en el aprendizaje de las y los jóvenes. A nivel de discurso se observó que, en general, las y los docentes tienen una perspectiva favorable en torno al TC.

El análisis de los datos obtenidos en la encuesta se centró en tres categorías en relación con la academia como proceso, esto es, se revisaron los aspectos que se realizan antes, durante y después de las academias. Previo a estas reuniones, se requiere de organización y con ello de comunicación; al respecto se encontró que la modalidad horaria mixta en la que se llevan a cabo las actividades escolares en los planteles de UEMSTIS es uno de los mayores retos a los que se enfrentan las y los docentes. Esta situación genera un riesgo latente de que las reuniones sean agendadas fuera del horario laboral, o bien, durante las horas áulicas de los miembros de la academia, lo que dificulta su asistencia.

Una manera de contrarrestar lo anterior es a través de la comunicación, como medio para la solución de conflictos, pero las interacciones se ven afectadas por el horario y los espacios compartidos por los docentes, los cuales no siempre son propicios para desarrollar el TC. En este contexto las nuevas tecnologías de la comunicación cobran relevancia como alternativa a la carencia de espacios y a la incompatibilidad horaria, aunque la diversidad etaria de las y los docentes afecta la disposición al uso de estas herramientas, de modo que la interacción cara a cara sigue siendo un canal preferente de comunicación.

En la etapa del desarrollo de las reuniones de academia se analizaron posibles situaciones de conflicto relacionadas con la falta de compromiso en la asistencia, la puntualidad, y de índole personal. Se observó que aun cuando las academias no están exentas de presentar problemáticas, sus integrantes las asumen de una manera propositiva. Cuando se preguntó al respecto, la mayoría esgrimió que las solucionan de manera sencilla. Los temas que tratan en estos espacios son, en primer lugar, las y los alumnos, aunque existen otros tópicos que desvían la atención del desarrollo profesional docente en favor de las problemáticas relacionadas con padres y madres de familia, y con la autoridad educativa.

Respecto a los acuerdos planteados al interior de las academias se observa que, aunque se implementa el protocolo de registro, esto no garantiza que se asuman con responsabilidad como objetivos en común, o bien, que se cumplan cabalmente. Siendo así, el interés por parte de la autoridad del plantel sobre la academia se convierte en una oportunidad para la realización de los acuerdos.

Es importante comprender que, aunque el TC como paradigma no es reciente, su legitimación en la política educativa sí lo es; por ello, si bien los cambios al interior de la academia no serán inmediatos y universales, estos se irán gestando en la medida en que se reproducen

sus prácticas de manera recursiva hasta la consolidación de un *habitus*. De acuerdo con Bourdieu, esto no es una tarea sencilla, debido a que las estructuras simbólicas están ancladas en un sistema de disposiciones.

A pesar de ello, una posibilidad es que las y los docentes estén expuestos a prácticas alternativas a las que regularmente experimentan; de esa manera será posible introyectar nuevas disposiciones que, si bien no sustituyen a las estructuras previas, sí brindan un marco de acción más amplio. Con esto se hace énfasis en la capacidad de agencia que tienen las y los docentes para decidir, de manera autónoma, sobre sus prácticas. En este sentido, el TC en las academias ofrece una oportunidad para exponer a sus miembros a situaciones alternativas que enriquecen los capitales social y cultural. Es, en sí misma, una experiencia que permite a una comunidad profesional unir sus capitales para ponerlos al servicio del desarrollo profesional docente.

El TC solo existe y se construye en la cotidianidad; por ende, se torna en un proceso en el que intervienen diversos factores que condicionan la adopción de una nueva dinámica laboral. Por ello, aun cuando la autoridad educativa lo promueve como una estrategia institucional, capaz de contrarrestar los principales problemas que aquejan a la EMS —como el rezago y el abandono escolar—, si no reconoce y considera la heterogeneidad que caracteriza este tipo educativo, los mecanismos y protocolos que se promuevan para la incorporación de dicha estrategia en la práctica docente, difícilmente alcanzará el éxito esperado.

NOTAS

1 Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC), UAEM. Profesora, Telesecundaria, Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM). Integrante de la Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76.

2 Estudiante de la Licenciatura en Sociología, Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC), UAEM.

3 Secretaría de Educación Pública (SEP), *Elementos básicos para el trabajo colegiado en la educación media superior*, México, SEP, 2015, p. 7.

4

Juan Idelfonso Martínez Rivera, Armando Ramírez Jiménez y Juan Pablo Ramírez Silva, "Experiencias del trabajo colegiado en la Universidad Autónoma de Nayarit: una mirada desde las academias", *Kikame*, vol. 7, núm. 7, 2019, p. 56.

5

SEMS, *Elementos básicos para el trabajo colegiado en la educación media superior*, México, SEP.

6

Juan Idelfonso Martínez Rivera *et al.,* "Experiencias del trabajo…", *op. cit.,* pp. 60-63.

7

Dirección General de Planeación, *Programación y estadística educativa, principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019*, México, SEP, 2019, p. 35.

8

La UEMSTIS, anteriormente Dirección General de Educación Tecnológica y de Servicios, es una dependencia adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).

9

INEE, *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018,* México, INEE, 2019, p. 9.

10

INEE, *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México*, México, INEE, 2019, p. 92.

11

Ibid., p. 96.

12

INEE, *La educación obligatoria…, op. cit.*, p. 79.

13

César Darío Fonseca Bautista *et al.,* "Docentes de bachillerato…", *op. cit.,* p. 1.

14

Ibid., p. 12.

15

Pierre Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, Desclée, 2000, pp. 131-133.

16

César Darío Fonseca Bautista *et al.,* "Docentes de bachillerato…", *op. cit.,* p. 10.

17

Ángel Lorente Lorente, "Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria", *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 2006, vol. 10, núm. 2, pp. 2-4.

18

Joaquina Edith Gónzalez-Vargas, "Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales", *Ra Ximahi*, vol. 10, núm. 5, 2014, p. 116.

19

Idem.

20

Gabriela Krichesky y Javier Murillo, "La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos", *Educación XX1*, vol. 21, núm. 1, 2018, p. 137.

21

Ibid., p. 138.

22

Lourdes Montero, "El trabajo colaborativo del profesorado como una oportunidad formativa", *CCE Participación Educativa*, núm. 16, p. 73.

23

Joaquina Edith Gónzalez-Vargas, "Una mirada del trabajo…", *op. cit*., p. 117.

24

Idem.

25

Irene Gutiérrez y Rosa del Carmen Arce, "Investigación acción, una estrategia de reflexión participativa para fortalecer las academias del docente universitario en UAN", *ECORFAN*, Nayarit, 2015, p. 46.

26
Denise Vaillant, “Trabajo colaborativo y nuevos…”, *op. cit.,* pp. 8-11.

27
Néstor D. Roselli, “El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria”, *Propósitos y Representaciones*, vol. 4, núm. 1, 2016, p. 224.

28
Ibid., p. 184.

29
Claudia Isabel Quintero Maldonado y Manuel Salvador Romero Navarro, “El colegiado docente en la formación de profesores”, *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 7, núm. 13, 2017, pp. 34-46.

30
Denise Vaillant, “Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente”, *Revista Política Educativa*, vol. 20, núm. 60, 2017, pp. 5-13.

31
Ibid., p. 57.

32
Lourdes Montero, “El trabajo colaborativo del profesorado como una oportunidad formativa”, *CCE Participación Educativa*, núm. 16, p. 84.

33
Felipe Trillo Alonso, José Miguel Nieto Cano, Begoña Martínez Domínguez y Juan Manuel Escudero Muñoz, “El desarrollo profesional y la colaboración docente: Un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 25, 2017, p. 4.

34
Ibid., p. 18.

35
César Darío Fonseca Bautista, Luz Marina Ibarra Uribe y Rosa Isela Covarrubias Pinzón, “Diagnóstico sobre la percepción de profesores de un bachillerato tecnológico de su trabajo al interior de las academias y su tránsito hacia el trabajo colaborativo como estrategia educativa”, *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*, San Luis Potosí, 2017, p. 5.

36
Claudia Isabel Quintero Maldonado y Manuel Salvador Romero Navarro, “El colegiado docente en la formación de profesores”, *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 7, núm. 13, 2017, pp. 35-36.

37
Juan Idelfonso Martínez Rivera *et al.,* “Experiencias del trabajo…”, *op. cit.,* p. 57.

38
Michael Fullan, “El rol del director es desarrollar el grupo e impulsar una cultura enfocada en la colaboración”, *Docencia*, año XX, p. 30.

39
Los ejercicios que se proponen en la investigación mencionada son el diagrama de Ishikawa y el principio de Pareto. Estas son técnicas utilizadas en el análisis de procesos de calidad.

40
Estelio R. Baltazar y Mariana Olguín Rodríguez, “Los factores del clima institucional en las academias de docentes de ciencias básicas en la ESIQIE que influyen en el desempeño académico del alumno”, *3er Foro de Investigación Educativa “Construcción colaborativa del conocimiento”*, México, Coordinación General de Formación e Innovación Educativa IPN, 2008, pp. 8-11.

41
David Manuel Arzola Franco, “Las academias como espacio para la participación en las escuelas secundarias, algunas contradicciones”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*, *Política y Gestión*, México, 2011, pp. 3-4.

42
Ibid., p. 9.

43
Idem.
44
Laurencia Barraza-Barraza e Isidro Barraza-Soto, "El colegiado y sus realidades", *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, p. 468.
45
César Darío Fonseca Bautista, Juan Manuel Piña Osorio, Luz Marina Ibarra Uribe y María Guadalupe Pérez Aguilar, "Docentes de bachillerato en México. Su heterogeneidad y particularidad", *Educare*, vol. 24, núm. 2, 2020, p. 10.
46
Pierre Bourdieu, *Poder, derecho y… op. cit.,* p. 135.
47
Ibid., p. 136-137.
48
Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura,* México, Grijalbo, 1990, p. 110.
49
Ibid., p. 111.
50
César Darío Fonseca Bautista *et al*., "Diagnóstico sobre la percepción…" *op. cit*., p. 2.
51
Ibid., p. 6.
52
Karl Maton, "Habitus", *Pierre Bourdieu, Key concepts*, Inglaterra, MPG Books Group, 2008, p. 51.
53
Ibid., p. 53.
54
Michael Fullan, "El rol del director…", *op. cit.,* p. 29.

Una experiencia exitosa de trabajo colaborativo docente

Keeren Pérez Valentin[1]

Introducción

En el año 2012, después de ciertas tensiones y desavenencias entre la SEP y varias universidades públicas estatales, pero particularmente con la Universidad Nacional Autónoma de México, se emitió el Acuerdo Secretarial 653 para llevar a cabo una reforma al Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico, incorporando materias que habían desaparecido de la malla curricular en 2008.[2] Algunas de las materias que se integraron al plan de estudios fueron Lógica, Ética y Temas de Filosofía una postura y participación ética en el desarrollo de su entorno.[3]

Habiéndose zanjado la diferencia política y académica con la máxima casa de estudios del país, al aterrizar dicho cambio se presentó otro problema, más práctico, pero no por ello, menos difícil de resolver: en los planteles de bachillerato tecnológico de sostenimiento público, por su propia naturaleza académica y por los resabios después de cambios y reformas de corte neoliberal, prácticamente no quedaron espacios curriculares de las áreas humanísticas y, en muchos casos, tampoco quedaron docentes que las atendieran, ya que habían tenido que "reciclarse".[4]

En esta situación caímos algunos docentes a quienes se nos ubicó

en la nueva materia de Lógica, aunque estábamos formados en campos como el derecho, la economía y la psicología educativa. Antes de integrar la Academia recién formada nos enfrentamos a diversos obstáculos, uno de los cuales, el principal, fue la formación profesional académica en la que nos habíamos venido desempeñando durante años, así como la resistencia de adaptarse a una nueva materia, lo cual generó un gran reto, no exento de tensiones y fricciones.

En este capítulo se narran las ventajas y desventajas de una experiencia exitosa de trabajo colaborativo docente en una de las academias locales de un bachillerato tecnológico de sostenimiento federal, ubicado en el estado de Morelos. El propósito de este capítulo es compartir la experiencia docente de quien escribe ante un cambio derivado de una reforma del plan de estudios en el bachillerato tecnológico. Como profesoras reubicadas, varias renunciamos al individualismo y aprendimos a trabajar en un formato totalmente desconocido, el trabajo colaborativo docente. Las docentes involucradas —por conveniencia, para subsistir laboralmente— logramos sobre la marcha, y ya iniciado el ciclo escolar, aprender a trabajar en equipo, aprender los contenidos básicos de la asignatura, organizar, elaborar y desarrollar de manera colaborativa experiencias de aprendizaje, formas distintas y variadas para la evaluación de los aprendizajes y, sobre todo, asumir una actitud diferente frente a nuestro quehacer.

Definición de trabajo colaborativo

Guitert y Giménez[5] sostienen que el trabajo colaborativo es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción entre los integrantes del equipo. El trabajo colaborativo se da cuando existe reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.

El trabajo colaborativo responde a un modelo exitoso de enseñanza en el que la interacción y la construcción colectiva del conocimiento es primordial. Tal como afirman Rodríguez y Pico, “la colaboración en el contexto del aula invita a docentes y estudiantes a caminar juntos, sumando esfuerzos, talentos y competencias. Incentiva el

aprender haciendo, el aprender interactuando, el aprender compartiendo."[6]

Si bien tradicionalmente en las diferentes instituciones educativas se propicia el trabajo en grupo desde hace ya varios años, como una forma de organizar las tareas de los alumnos, el trabajo colaborativo se diferencia de esta modalidad de enseñanza y aporta algunos elementos muy interesantes y enriquecedores para el propio proceso de aprendizaje. El trabajo colaborativo se caracteriza por:

- La fuerte relación de interdependencia entre los miembros del grupo.
- La motivación y el deseo de alcanzar el objetivo propuesto.
- El establecimiento de relaciones simétricas y recíprocas.
- La responsabilidad individual compartida como condición necesaria para el logro del objetivo.
- La heterogeneidad en relación con las características de las personas que conforman el grupo.
- La asignación de tareas a cada uno de los miembros en función de sus conocimientos, habilidades y posibilidades.
- El manejo de habilidades comunicacionales.

El trabajo colaborativo de la academia de Lógica se realizó bajo una visión integral y transversal del conocimiento y aprendizaje, entendido como un continuo en oposición a la fragmentación con la que ha sido abordado tradicionalmente. Es necesario que los docentes conozcan y desarrollen el trabajo colaborativo entre ellos con el fin de mejorar la práctica docente y, consecuentemente, mejorando el proceso formativo de los estudiantes para que sean competentes para resolver problemas y tomar decisiones con un pensamiento crítico.

El inicio de un trabajo colaborativo

La experiencia de trabajo colaborativo docente por la que atravesamos nos obligó a compartir conocimientos y saberes a través del uso de las relaciones de enseñanza y aprendizaje propias y singulares en una experiencia concreta. En esta línea, surgieron situaciones vinculadas con los posicionamientos emergentes, los modos de colocarse en los espacios de aprendizaje y con las formas de relacionarse con los conocimientos, resistencias y potenciales del uso de nuevas tecnologías.

Si para los integrantes de la academia de Lógica, inicialmente integrada por diez docentes de diferentes perfiles, fue más que un reto; para las tres profesoras que optamos por incursionar en el trabajo colegiado resultó una hazaña. Iniciamos con una serie de desventajas que aún persisten, lo cual hace más difícil nuestra labor: primeramente, no contar con la formación profesional necesaria, ni con la información básica sobre la asignatura.[7] Al respecto cabe señalar que es una asignatura cuyos contenidos resultan un tanto distantes del perfil propio del bachiller técnico, además de que fuimos notificadas de la asignación de la materia sin la suficiente anticipación. Aunado a lo anterior, la dificultad para la capacitación: las autoridades nos presentaron el programa de Lógica como una necesidad a cubrir por parte del plantel, y nos enviaron a la ciudad de Cuernavaca, Morelos, a tomar un curso impartido por dos maestros enviados por la coordinación estatal, un filósofo y un matemático.

Lamentablemente, el curso no tuvo el impacto esperado para comprender el programa nacional de Lógica. Los instructores desarrollaron un método de trabajo denominado comunidad de indagación que resultó totalmente desconocido para los docentes asistentes. Aunque fue interesante realizar los ejercicios prácticos, en el momento que se externaron las dudas estas no fueron aclaradas en su totalidad. No quedó más que impartir la materia con información limitada, básica, y en muchos casos incomprensible para las docentes.

Las experiencias vividas cotidianamente en el aula, como el hecho de aprender junto con los estudiantes contenidos temáticos desconocidos para ambos, nos obligó a solicitar apoyo a la dirección del plantel para sacar adelante el compromiso institucional. Las autoridades contrataron a un maestro experto en la materia y con el perfil de filósofo que impartió un curso taller de lógica simbólica. Se hacía necesario incorporar más teoría y más ejercicios prácticos, dado que el programa era muy amplio y las bases de las docentes eran poco sólidas.

Adicionalmente se nos convocó a otro curso-taller a nivel estatal impartido por una doctora en filosofía recién llegada de Alemania. Allí se nos informó que el plan de estudios había cambiado nuevamente y

que ahora sería lógica argumentativa. Las integrantes de la academia de Lógica estábamos ante un nuevo reto. Conocedoras de la problemática que se avecinaba solicitamos a la dirección del plantel un nuevo curso, que se impartió en las instalaciones del plantel por parte de la Comisión Sectorial Desarrollo Académico (COSDAC) a cargo de un filósofo proveniente de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). En el curso se mostró el manejo de la Plataforma de Humanidades,[8] diseñada por la COSDAC en apoyo a los docentes del área de humanidades.

La experiencia fue muy enriquecedora, y despertó el interés en nosotras por aprender más sobre la materia, lo que nos motivó a solicitar a la dirección del plantel un nuevo curso con el mismo instructor. Se planteó la posibilidad de invitar a otros docentes de los planteles del subsistema en Morelos, sin embargo, esto no fue posible por la falta de recursos económicos para cubrir los honorarios del instructor. La negativa nos desmotivó, pues resultó muy contraria respecto de lo que esperábamos; nosotras habíamos argumentado con base en nuestras necesidades y, sobre todo, desde el deseo de capacitarnos más en esa parte de nuestro perfil.

Ante esto, tres maestras decidimos tomar la iniciativa de contactar directamente al filósofo de la BUAP con el fin de proponerle que nos impartiera nuevamente el curso de lógica argumentativa, pero de manera particular. Le explicamos nuestra situación y la urgente necesidad de saber y conocer más acerca de la materia para mejorar nuestro desempeño frente a grupo. El instructor accedió a impartirnos un curso intensivo en dos semanas durante las vacaciones de verano y convenimos que el pago de los honorarios del instructor correría por cuenta de las tres maestras. Se le hizo llegar con tiempo el plan de estudios de la asignatura y el libro de texto que llevaríamos durante el semestre. Fue así como obtuvimos un último curso.

Podemos afirmar con satisfacción que cada dificultad y obstáculo que se nos presentó y que logramos superar nos proporcionó una gran seguridad en nuestro desempeño docente, estrechó fuertes lazos de colaboración entre las tres docentes, y lo más importante, logramos un mejor desempeño frente a los grupos: bajamos el índice de reprobación, decidimos no renunciar a volver a impartir la materia y nos revaloramos como docentes, no obstante las desventajas y la carencia de apoyos.

El cambio constante. Dificultades y áreas de oportunidad para el trabajo

colaborativo

En los últimos años, a partir de la puesta en marcha de la RIEMS se han sucedido cambios, reformas y ajustes a todos los niveles y dimensiones de la educación media superior. Dichos cambios han suscitado dificultades adicionales a los docentes, no solo para comprender su naturaleza, extensión y finalidad, sino por la posibilidad real de incorporarlos a la práctica docente. Hoy, más que nunca, se hace indispensable el trabajo colaborativo entre los docentes para entender lo que está pasando, asimilar de mejor manera las transformaciones y aprender todos de todos. No obstante que, colegiadamente, las tres docentes intentamos seguir caminando bajo ese esquema de trabajo, la falta de sedimentación curricular por los constantes movimientos ha paralizado nuestra actividad, reduciéndola a tratar de atender de la mejor manera posible a los estudiantes de nuestros grupos.

La adecuación de los programas de estudio del campo disciplinar de las humanidades busca que los estudiantes y su aprendizaje se encuentren en el centro del proceso educativo para que participen activamente en él. Se proponen contenidos cercanos a ellos, pero no con la intención de que se encierren o estacionen en sus intereses, sino que aprendan a trascenderlos y, con ello, amplíen sus horizontes de vida. Asimismo, con la adecuación se busca que los estudiantes aprendan a participar responsable y críticamente junto con otros ciudadanos. Esto se traduce, por ejemplo, en proponer contenidos que sean pertinentes y útiles para enfrentar situaciones personales y sociales.

En cuanto a la elección de contenidos, dada la riqueza, vastedad y diversidad que existe en las humanidades se ha optado por problemas, preguntas y conceptos. Los programas no se enfocan en los conocimientos que los estudiantes puedan adquirir (no se dirigen solo a aprender a aprender), sino que se orientan principalmente al desarrollo de actitudes y habilidades que les ayuden a aprender a pensar.[9] En este sentido, los conceptos tienen un doble papel: son una herramienta para lograr los aprendizajes, pero considerando que estos no son una construcción definitiva, sino que se dan por aproximaciones sucesivas y que se puede volver a ellos de manera crítica.

Las asignaturas del área de las humanidades deben constituir prácticas de cuestionamiento y reflexión en comunidad, con discusiones que permitan a los estudiantes no solo aprender para sí mismos, sino para otros, de los otros y con otros; una clase que promueva pensar por uno mismo, es decir, alejado del adoctrinamiento; deben ser espacios en construcción y, por tanto, para el ejercicio de la creatividad, la libertad y

la responsabilidad individual y colectiva.

Todos estos aspectos nos demandan a los docentes el diseño y puesta en práctica de recursos, actividades y experiencias de aprendizaje significativo, elaboradas de manera colaborativa, a efecto de realizar un profundo análisis de cara a este nuevo enfoque educativo que nos permita facilitar a los alumnos el tránsito por la reforma educativa vigente, pero sobre todo como docentes de la materia de Lógica. En esta disciplina es primordial el uso de las habilidades socioemocionales que se desarrollan en tres fases y que fortalecen el autoconocimiento, para mejorar la relación con la comunidad escolar, la familia y el ámbito social para cimentar un desenvolvimiento idóneo en un futuro profesional y personal del alumno.

A continuación, se detallan algunas actividades que hemos realizado en el formato de trabajo colaborativo. Nuestro plan de trabajo de la Academia de Lógica, en congruencia con la misión del Sistema Nacional de Bachillerato, aspira a contar con un bachillerato tecnológico y una educación técnica de excelencia bajo un modelo de educación integral centrado en el aprendizaje; asimismo, se propone satisfacer las necesidades y demandas sociales de nuestra entidad federativa, a partir de una vinculación permanente con todos los sectores de la sociedad, para que sus egresados puedan incorporarse a la educación superior o al campo laboral.

Los programas de estudio del campo de las humanidades en el bachillerato tecnológico se fundamentan en lo que se denomina comunidad de investigación, una forma de trabajo que no es solo una propuesta didáctica, sino también filosófica. Se orienta a que los estudiantes aprendan a pensar, es decir, al desarrollo de su pensamiento crítico,[10] creativo y de cuidado hacia los otros; a que en comunidad aprendan a pensar por sí mismos y autocorregirse. Así, a diferencia de un proceso centrado en la enseñanza, no se trata de llegar a respuestas únicas o definitivas, ni de que el profesor indique cuál es la respuesta correcta o verdadera. Con el fin de coadyuvar al logro del plan de mejora continua de la institución, la asignatura de Lógica se planea las siguientes estrategias como academia.

- Unificar criterios en el desarrollo de actividades, que permiten ejercitar de manera eficiente los contenidos temáticos.
- Llevar cabo la evaluación aplicando criterios acordados por la academia.

- Realizar ejercicios prácticos que engloben la dimensión procedimental y sumen a la evaluación continua en los alumnos.

Nuestras líneas de trabajo como academia son:

- Avanzar en los niveles del Sistema Nacional de Educación Media Superior.
- Establecer de manera colegiada estrategias puntuales para evitar el abandono escolar.

El objetivo general como academia es cumplir con el 100% de asistencia laboral con los grupos a fin de cubrir los temas programados de la asignatura de Lógica aplicando estrategias que permitan la mayor comprensión de los alumnos.

Los objetivos específicos son:

- Generar en los estudiantes el proceso de dar buenas razones (argumentación) con el fin de que aprendan a revisar sus creencias, decisiones o acciones, y en caso de ser razonables o racionales, justificarlas, o, por el contrario, modificarlas.
- Aumentar la capacidad de razonamiento en los alumnos para resolver problemas y que reflexionen sobre su propio pensamiento.

Para llevar a cabo esta planeación y lograr los objetivos planteados fue necesario realizar reuniones de trabajo colaborativo dentro y fuera de la escuela, es decir, algunas de ellas, en nuestros hogares. Pesaba sobre nuestros hombros una responsabilidad muy grande porque la materia se imparte en el primer semestre de bachillerato, con alumnos de nuevo ingreso que vienen adaptándose a una nueva forma de trabajo escolar, la correspondiente a educación tecnológica, así como a la cultura escolar del plantel y desconocen completamente los contenidos de la materia.

La forma en que el docente se posiciona frente al trabajo colaborativo debe estar en la línea de lo que este tipo de trabajo supone. Por tanto, debe tomar distancia del modelo tradicional de enseñanza que

solo provee conocimiento a sus alumnos y posicionarse como mediador, orientador y acompañante para la construcción del saber buscado; para ello es preciso contar con experiencias de aprendizaje que han sido diseñadas previamente de manera colegiada.

Inicialmente, el docente establece la pauta para el trabajo colaborativo, esto es, define con sus pares, miembros de la academia, los objetivos del trabajo, la cantidad de integrantes de cada grupo o equipo de estudiantes y el criterio de agrupamiento, así como los recursos para realizar el trabajo y los posibles roles para cada actividad. En esta primera instancia, es recomendable que se propongan algunas líneas de reflexión sobre las implicaciones del trabajo colaborativo —también entre los estudiantes— a nivel comunicacional y relacional.

Una vez iniciada la propuesta de trabajo, el docente acompaña diariamente la labor del grupo desde diversas perspectivas y con múltiples propósitos.

- El docente como organizador: plantea las consignas, explica la tarea que tienen por delante, provee los recursos para trabajar, colabora en la organización interna de los integrantes de la academia si es necesario.
- El docente como mediador: se posiciona en un lugar de acompañante evitando expresar su opinión o proveer información; cuestiona, provee retroalimentación, dinamiza y alienta el trabajo; enseña a trabajar colaborativamente desde el respeto y el diálogo, y colabora en la resolución de conflictos.
- El docente como evaluador: desde el inicio de la tarea observa y evalúa los progresos de los integrantes de la academia; registra si los integrantes efectivamente están trabajando juntos, si están bien orientados, si no hay docentes inactivos; valora los aportes individuales, así como las interacciones entre los docentes; valora el producto final presentado teniendo en cuenta el proceso.

Finalmente, la explicación teórica es necesaria para sentar las bases y para comprender los aprendizajes esperados con el propósito de desarrollar las diferentes competencias en los alumnos y docentes. Las actividades realizadas entre docente y alumno pueden ser de dos tipos: autónomas, o con apoyo del docente. Para ello se aplican tres estrategias

planteadas y organizadas de manera colaborativa entre los docentes de la academia:

- Aula inversa. En esta modalidad de aprendizaje los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar su propio conocimiento. Recaban información por medio de investigaciones documentales, consultas teóricas o análisis de videos en sitios confiables de las TIC, para después reafirmar el aprendizaje a través de la elaboración de un producto entregable.
- Comunidad de indagación. En esta estrategia se presenta una situación del entorno por medio de un video o una lectura, una imagen u otro recurso, y se reflexiona a través de una serie de preguntas que permiten generar conocimientos o despejar dudas y discutir en comunidad en un debate, mesa de diálogo o lluvia de ideas, entre otros. Con las conclusiones los estudiantes generan algún producto que sustente y compruebe los acuerdos o los nuevos conocimientos que han ido adquiriendo.
- Actividades de reforzamiento. Es una estrategia que permite ejercitar los aprendizajes adquiridos durante la unidad, con el fin de que los estudiantes reafirmen sus conocimientos y habilidades de manera eficaz.

Nuestros planes y estrategias se orientan a un aprendizaje basado en proyectos[11] que requiere de la participación colegiada de los docentes en la evaluación de las ideas que presentan los estudiantes para tomar decisiones pertinentes. El aprendizaje basado en proyectos (ABP o PBL, *project-based learning*) es una metodología de aprendizaje en la que los estudiantes adquieren un rol activo y se favorece la motivación académica. El método consiste en la realización de un proyecto, habitualmente en grupo, que ha sido analizado previamente por el docente para asegurarse de que el alumno tiene todo lo necesario para resolverlo, y que en su resolución pondrá en acción todas las destrezas que deberá desarrollar.[12]

En el ABP los alumnos participan, hablan y dan su opinión, mientras que el docente adquiere un rol menos activo: los ayuda a lograr un consenso y orientar el desarrollo del proyecto. En el tipo de clase magistral, la disposición física del espacio habitualmente se basa en filas orientadas hacia el profesor o profesora; en el espacio el ABP el aula

adquiere otro sentido, ya que los alumnos tienen que trabajar en grupo, moverse y relacionarse con otros. Previamente, los integrantes de la academia definimos el tipo de proyectos que se trabajarían, y al término del ejercicio evaluamos de manera colegiada los productos alcanzados.

Los logros del trabajo colaborativo

Los logros alcanzados a través del trabajo colaborativo van más allá de lo que acontece en una reunión de academia. La colegialidad entre docentes es una actitud frente a una profesión y no un recurso de planeación escolar. Otro espacio en el que hemos experimentado el trabajo colaborativo es la actividad tutorial, donde la necesidad de buscar y encontrar soluciones a los problemas que presentan los estudiantes hace necesaria la inclusión de padres de familia y los pares que atienden las materias del grupo tutorado. Este ámbito, sin embargo, se ha desarrollado de manera muy limitada y aislada. Se hace indispensable, primero, una formación en tutoría, y una vez entendida en toda su dimensión, llevarla al ámbito colegiado, lo cual demanda de la institución la asignación de horas que los docentes puedan aplicar a tal efecto.

El trabajo colaborativo desplegado por la academia de Lógica nos ha permitido cubrir parte de nuestras necesidades como docentes en lo profesional; y, además, el hecho de adquirir nuevas habilidades y experimentar ha significado un avance personal. La interacción colegiada nos permitió adentramos en la vida y las necesidades de cada docente y comprender el entorno donde nos desarrollamos. Entre las tres sorteamos los obstáculos que se nos presentaron y logramos ser empáticas: a pesar de que nuestras necesidades personales son diferentes superamos las situaciones difíciles y ajenas que se nos presentaron y alcanzamos los objetivos profesionales y laborales que nos planteamos.

Nos constituimos en un gran equipo de trabajo, capaz de comunicar nuestras experiencias dentro del aula, comentarlas y adecuarlas a nuestros grupos. Definitivamente el trabajo colaborativo nos ayudó a cumplir con el propósito de la asignatura; lo que nos motivó a hacerlo fue el desconocimiento de la Lógica, y el gran aprendizaje fue trabajar en un verdadero equipo, y reelaborar conjuntamente las llamadas secuencias didácticas como planeaciones didácticas de acuerdo

con el temario. Esto significó un arduo trabajo fuera de los horarios de clase y de los espacios del plantel, ya que nos reuníamos en la casa de algunas de las tres integrantes de la academia al salir de clases.

En todo aprendizaje juega un papel esencial la persona experta que ayuda a las demás a detectar un conflicto inicial entre lo que ya conoce y lo que hay que saber, y que contribuye a que el alumno se sienta capaz y con ganas de resolverlo. El trabajo en el aula requiere de enlazar actividades o materias para que la enseñanza sea significativa y los conocimientos se entrelacen: "la manera de situar actividades respecto a otras, y no solo el tipo de tarea es un criterio que permite llevar a cabo unas primeras identificaciones o caracterizaciones de la forma de enseñar".[13]

Otro logro es que, a pesar de los cambios como integrantes de la academia de Lógica, hemos persistido en enriquecer nuestra formación como profesoras de la materia; no hemos querido quedarnos solo con lo que tenemos; nuestra disposición es mayor a la que teníamos cuando nos asignaron la materia por primera vez. Nos preocupa y ocupa la formación académica de nuestros alumnos, pero también la de nosotras. Nos costó mucho trabajo entenderlo, tanto que no me imagino tirar por la borda este arduo trabajo y el aprendizaje derivado.

El trabajo colaborativo que desarrollamos, aun sin conocer su denominación, permitió alcanzar un índice de reprobación menor, gracias a que logramos elaborar un solo plan de trabajo y retroalimentación para entender mejor lo que estábamos haciendo. Igualmente logramos la necesaria confluencia entre nuestra programación y los contenidos temáticos y las evaluaciones parciales, extraordinarias e intersemestrales. Esta forma de trabajo permite a los alumnos presentar sus evaluaciones de recursamiento intersemestral sin ningún problema, lo cual disminuye la reprobación y, con ello, el riesgo de abandono.

El trabajo colaborativo nos dio la oportunidad de obtener un aprendizaje gradual, pero sustentado, no exento de sacrificios; si bien hubo acciones que consideramos injustas, como haber tenido que pagar con nuestros propios recursos parte de la capacitación, y que esta no nos reportara ninguna certificación, las valoramos como fuente de aprendizajes que fueron determinantes para sacar adelante el compromiso asignado, ya que nos permitieron dar importancia y sentido a nuestra asignatura, es decir, nos la apropiamos.

Nuevos retos, a manera de cierre

Actualmente, se han suscitado cambios en la composición de los integrantes de la Academia de Lógica, derivados de jubilaciones y de la salida de docentes que cubren interinatos por periodos cortos, así que hemos solicitado ante las autoridades del plantel que se capacite a los maestros que imparten la materia. Nosotras estamos en la mejor disposición de apoyar a nuestros compañeros docentes. Sin embargo, la respuesta por parte de nuestras autoridades no ha sido positiva, ya que las asignaciones y tiempos no dependen de ellos.

Es así como actualmente estamos enfrentando una nueva problemática que pone en riesgo los avances logrados por nuestra academia. Parece que los intereses de los nuevos integrantes de la Academia de Lógica son distintos y difíciles de amalgamar para continuar un trabajo colegiado como el alcanzado. Todo ello aunado a la nueva política educativa. El desafío que tenemos por delante es continuar aprendiendo, explorando y mejorando las propuestas de trabajo colaborativo para nuestros estudiantes y colegas, entendiendo que se trata de un proceso dinámico de elaboración, diseño y producción, y que representa un estilo de aprendizaje y reflexión sobre la propia práctica docente que conduce a la profesionalización.

El sistema educativo se encuentra inmerso en un proceso de cambios, enmarcados en el conjunto de transformaciones sociales propiciadas por la innovación tecnológica y, sobre todo, por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, por los cambios en las relaciones sociales y por una nueva concepción de las relaciones tecnología-sociedad que determinan las relaciones tecnología-educación. Los cambios en el contexto exigen transformaciones en los modelos educativos, en los usuarios de la formación y en los escenarios donde ocurre el aprendizaje.[14]

A partir del 27 de agosto y hasta el 29 de octubre de 2018, como parte de las iniciativas del gobierno que tendría inicio el 1°de diciembre, se llevó a cabo una consulta nacional a través de los “Foros estatales por un acuerdo nacional sobre la educación”, mismos que fueron coordinados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Se programaron 32 foros presenciales y se recibieron más de 60 mil propuestas por medio de una plataforma diseñada para tal fin.

Con el propósito de escuchar y tomar en consideración las

propuestas de los representantes sindicales se conformaron mesas de trabajo. A partir de las contribuciones recibidas en ambos espacios de diálogo y discusión se elaboró un documento base que consta de cinco secciones:

a) calidad y equidad;
b) contenidos y actividades para el aprendizaje;
c) dignificación docente y revalorización de las condiciones laborales;
d) gobernanza en la escuela;
e) infraestructura educativa.

Este documento fue compartido con un grupo de académicos e investigadores de diversas instituciones públicas y privadas del país, expertos en educación media superior, con la finalidad de presentar propuestas para la definición de políticas públicas para el sector.[15]

Un propósito de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el compromiso por brindar calidad en la enseñanza. Las mediciones de diversos instrumentos aplicados en educación básica y media superior muestran que tenemos un rezago histórico en relación al conocimiento, las capacidades y las habilidades de los educandos en áreas fundamentales como la comunicación, las matemáticas y las ciencias. La Secretaría de Educación Pública desarrolla esta Nueva Escuela Mexicana en un Plan de 23 años que da base sustantiva para reforzar la educación en todos los grupos de edad para los que la educación es obligatoria. La Nueva Escuela Mexicana tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación.[16]

Asume la educación desde el humanismo, base filosófica que es el paradigma de un nuevo humanismo, ya que postula a la persona como el eje central del modelo educativo. Dentro de esta perspectiva, las y los estudiantes son vistos de manera integral, como una totalidad, con una personalidad en permanente cambio y constante desarrollo e imbuidos en un contexto interpersonal.[17] En el humanismo, la escuela promueve una educación democrática, de virtudes cívicas, que suscite una ciudadanía consciente y activa. Esta puede fomentarse mediante

orientaciones en la sociedad de la comunicación y la información que vayan dirigidas hacia la capacidad de comprender y de juzgar.

Es decir, se espera que se ayude a los estudiantes a adquirir los conocimientos y capacidades necesarios para participar como ciudadanos en una sociedad democrática. Se pretende que los estudiantes aprendan a ser tolerantes, entendiendo esto no en el sentido ilustrado de que 'todos los hombres son iguales', sino como el respeto a la pluralidad, es decir, el respeto dentro de la diferencia.

La NEM suscribe la Agenda 2030 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) promovida por la Organización de las Naciones Unidas; en particular atiende el ODS 4, "Educación de calidad", que hace referencia a: "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos".[18] La educación en todas sus manifestaciones es la vía por excelencia de la socialización humana, es decir, la vía de su conversión en un ser social.[19] No obstante, la propuesta de la NEM, desde su concepción humanista, no ha integrado el trabajo colaborativo docente como parte inherente a las funciones de los profesores. Tal parece que el pequeño camino andado se diluye.

NOTAS

1
Docente adscrita al Centro de Bachillerato Tecnológico, industrial y de servicios No. 76, en Cuautla, Morelos. Integrante de la Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76.

2
Año en el que entró en vigor la primera gran reforma del siglo XXI en la educación media superior, Reforma Integral de la Educación Media Superior.

3
SEGOB, Acuerdo secretarial 653, en Diario Oficial de la Federación del 04/09/2012.

4
En estos planteles, por lo menos en el estado de Morelos, durante los cambios y reformas se acuñó una frase con relación al reto al que se enfrentaban los docentes de las áreas que habían desaparecido: "te retiras, te reubicas o te reciclas"; quienes optaron por esta última opción tuvieron que incorporarse a otras áreas disciplinares diferentes a su formación para poder seguir impartiendo clases y conservar el empleo.

5
Montse Guitert y Ferran Giménez, "Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje", en Joseph Duart y Albert Sangrá (compiladores), *Aprender en la Virtualidad*, España, Gedisa, 2000.

6

Laura Pico y Cecilia Rodríguez, *Trabajo colaborativo. Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1*, Buenos Aires, Educ.ar SE, 2011, p. 9.

7

Una limitante del subsistema educativo tecnológico en el que nos desempeñamos es que las contrataciones del personal docente se establecen a partir de plazas de horas y no por asignaturas o materias, como lo hacen escuelas preparatorias del subsistema de bachillerato autónomo. Esto, por una parte, le permite al subsistema tecnológico hacer ajustes, reformas o cambios curriculares sin necesidad de nuevas contrataciones, pero para el docente que se queda sin materia como resultado de dichos cambios sí representa un problema serio, aunado a las repercusiones lógicas en la formación de los estudiantes. Los planteles deben cubrir el servicio docente con el personal que cuentan; no hay posibilidad de contratar nuevos docentes debido a que casi la totalidad de las escuelas registran superávit de horas docentes.

8

http://humanidades.cosdac.sems.gob.mx/logica/

9

Así, aprender a pensar se orienta hacia un aprender a, lo que incluye un aprender a ser y a convivir, acordes con el propósito particular de cada asignatura.

10

Para Lipman, el pensamiento crítico está basado en criterios (lo que significa que no todo se acepta, solo aquello que cumple con el criterio), es sensible al contexto (lo que evita la rigidez y el ser fanáticamente riguroso y ayuda a tomar en cuenta las circunstancias) y es autocorrectivo (porque se asume la propia falibilidad y la del conocimiento

11

Eduforics, anticipando la educación del futuro. http://www.eduforics.com/es/aprendizaje-basado-proyectos/, consultado en febrero de 2020.

12

Idem.

13

Antonio Zabala Vidiella, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó, 1998, p. 53.

14

María Margarita Lucero, “Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 33, núm. 1, pp. 1-21. https://doi.org/10.35362/rie3312923, consultado en febrero de 2020.

15

Juan Pablo Arroyo Ortiz, *Líneas de política pública para la educación media superior*, México, SEPSEMS, s/f.

16

El documento de principios comprende las aportaciones de la Subsecretaría de Educación Media Superior a los documentos derivados de la mesa de la Nueva Escuela Mexicana de la Secretaría de Educación Pública. Dichas aportaciones datan del 16 de julio de 2019. El documento de orientaciones pedagógicas ha sido elaborado en conjunto por los diversos niveles educativos, a partir de la propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional. Su versión es del 8 de agosto de 2019.

17

Georgina Monserrat Aizpuru Cruces, “La persona como eje fundamental del paradigma humanista”, *Acta Universitaria*, núm. 18 (septiembre), 2008. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41601804, consultado en febrero de 2020.

18

Organización de las Naciones Unidas, Metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, México, 2017. http://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2017/07/180131_ODS-metas-digital.pdf, consultado en febrero de 2020.

19

Catalina Turbay Restrepo, *El derecho a la educación desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*, Bogotá, UNICEF, 2000.

La reunión de academia local y el trabajo colegiado en el bachillerato tecnológico

César Darío Fonseca Bautista[1]

Introducción

Académicos y funcionarios han reconocido que la educación media superior (EMS) en México ha sido el tipo educativo más desprotegido y abandonado, el menos investigado y, por ende, el menos conocido de los tres que forman el sistema educativo nacional mexicano. Durante muchos años se minimizó su importancia; el subsistema de "en medio", "el subsistema sándwich", o "la prepa", como se le denominaba de una manera simplificada, dependía o estaba en función de los requerimientos y posibilidades de las universidades o de los institutos politécnicos.

Su importancia, por lo tanto, dependía de la educación superior y no existía en sí misma. Esto se refleja en la administración operativa del subsistema, pues fue hasta el año 2005 que se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), ya que anteriormente la coordinación y operación de la EMS estaba a cargo de la Subsecretaría de Educación Superior y posteriormente de una dependencia a nivel de coordinación. No obstante los avances hasta la fecha y la atención de las políticas educativas, el destino de los recursos —siempre insuficientes— presupuestales para educación es, principalmente, la educación básica y la educación superior.

En la década de los años setenta del siglo pasado, la EMS comenzó

su expansión y hasta masificación con la creación de subsistemas de dicho tipo educativo y la multiplicación de planteles en los subsistemas ya existentes. Estos ofrecían el bachillerato ante la creciente demanda resultado del Plan de Once Años y, también, a que el régimen en el poder requería procurar su aceptación después de los trágicos sucesos de 1968: "una administración preocupada por la pérdida de legitimidad [...] respondió aportando recursos financieros muy amplios que permitieron el crecimiento de la matrícula de la educación media superior y superior".[2] Así, en 50 años:

> Entre 1950 y el año 2000 la matrícula de EMS se multiplicó cerca de 100 veces. Las instituciones en los diversos tipos y niveles posteriores a la escuela obligatoria crecieron en tamaño y en complejidad, ante la mirada complaciente de las élites del poder local e institucional, que veían en ello un acrecentamiento de los recursos a su disposición.[3]

Dicha masificación, al no ser producto de una planificación estatal, sino una respuesta política en búsqueda de reivindicación social, trajo consigo una serie de problemas estructurales que se fueron acumulando y posponiendo su atención en aras de ir dando respuesta más que nada a la cobertura en el servicio de una clase media agraviada. De esa manera:

> Al finalizar el período presidencial de Luis Echeverría, el nivel [de educación media superior] había acumulado un crecimiento de 188%. Las preparatorias universitarias y otras opciones terminales y bivalentes [terminales y propedéuticas] fueron apoyadas [como nunca]. Así, se crearon el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y el Colegio de Bachilleres, se impulsaron los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), los Centros de Estudios Tecnológicos (CET), los Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETA) y los Institutos Tecnológicos Agropecuarios y Pesqueros, creados en 1973.[4]
>
> […] las preparatorias dependían de las autoridades universitarias autónomas y las vocacionales estaban bajo control del gobierno federal. La expansión del nivel medio superior de los años setenta y ochenta promovida por el gobierno federal otorgó cierta preferencia a la educación denominada tecnológica sobre la general (De Ibarrola, 1993, 34-35). A partir de los años noventa parte de esos servicios quedó en manos del gobierno central [en particular los Centros de Bachillerato Tecnológico] y parte fue descentralizada al traspasar su control y parte de su financiamiento del gobierno federal a los estados, en especial el

> Colegio de Bachilleres y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), a la vez que los estados comenzaron a organizar sus propios organismos o subsistemas de escuelas de educación media superior [por ejemplo, los Centros de Ciencia y Tecnología (CECyTEs)].[5]

La democratización en el acceso a la EMS —para algunos— o la lamentable masificación de la educación —para otros—, por la forma, los móviles y propósitos que la promovieron, aunado a la falta de políticas de Estado y a una inversión de recursos creciente, detonó muchos de los problemas que hoy todavía aquejan a dicho tipo educativo y que se traducen en rezagos, baja eficiencia terminal, una diversidad de subsistemas educativos que dificulta su coordinación, y una cobertura limitada, desigual e inequitativa, que ofrece un servicio precario, con planes y programas de estudio desfasados, anquilosados, con contenidos sobrecargados y procesos formativos que carecen de sentido y significado para los jóvenes.

Todo ello se ha traducido en elevados porcentajes de reprobación y abandono escolar y, para el caso de los mentores, la ausencia de adecuados, pertinentes y eficientes sistemas de formación de un personal docente que asciende a 418 mil 893 profesores, distribuidos en 21,010[6] escuelas, planteles y colegios donde se atiende a una matrícula nacional de 5 millones, 239 mil 675 estudiantes.

Este capítulo presenta un panorama general de lo que ha sido la formación de los docentes de la EMS en México a partir de la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), y caracteriza las prácticas de trabajo de estos en sus reuniones de academia, particularmente de los adscritos a la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS, antes DGETI) de los 11 planteles del estado de Morelos.

La formación docente en la educación media superior

Hoy la EMS en México tiene un nuevo reto en puerta sin haber logrado subsanar muchas de las deficiencias y limitaciones antes mencionadas: el compromiso constitucional de universalizar, para el ciclo escolar 2021-2022, el servicio de este tipo educativo a efecto de garantizar que todos los jóvenes mexicanos cuyas edades oscilen entre los 15 y 17 años,

y que hayan acreditado su educación secundaria, tengan garantizado un lugar para cursar la EMS; y, además, asegurar que lo podrán hacer con la calidad necesaria para adquirir las herramientas que les permitan continuar hacia la educación superior o incorporarse a un mercado laboral que les ofrezca óptimas condiciones de desarrollo social. Todo lo anterior deriva de las últimas reformas educativas (2008, 2012 y 2013), sin contar con los requerimientos que la Nueva Escuela Mexicana le impongan a este subsistema educativo para el ciclo escolar 2020-2021, próximo a iniciar. Así:

> Los desafíos que enfrenta la EMS son la ampliación de oportunidades, la equidad y la inclusión, el abandono escolar y la continuidad de las trayectorias educativas, la profesionalización docente, los aprendizajes insuficientes, el déficit en materia de infraestructura y equipamiento de los planteles, la prevalencia elevada de conductas de riesgo entre los jóvenes de la EMS, la articulación de los perfiles de la oferta educativa y la demanda laboral.[7]

A la EMS mexicana continuarán arribando, como futuros docentes, profesionales egresados de una gran diversidad de campos disciplinarios procedentes de universidades, tecnológicos y politécnicos, lo cual hace impostergable que el Estado asuma decididamente la formación, actualización y capacitación del personal docente que labora en todos los subsistemas existentes en el país. La formación del personal docente de EMS ha sido un discurso largamente demandado y comprometido por los diversos gobiernos federales, de todos los colores y filiaciones políticas, sin embargo, a la fecha no se cuenta aún con un verdadero sistema de formación.

El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) que surgió en el marco de la RIEMS (2008) tuvo un prometedor inicio pero se fue desdibujando con el paso del tiempo y ha sido objeto de serios señalamientos por sus múltiples carencias y limitaciones técnico-operativas, sus deficiencias estructurales y su opacidad en el manejo de los recursos. Basta con revisar el informe publicado por la Auditoría Superior de la Federación (ASF)[8] para corroborarlo. Aunado a lo anterior, el PROFORDEMS se promovió entre los docentes a través de una lamentable estrategia punitiva para obligarlos a inscribirse, cursarlo y acreditarlo, so pena de tener que reintegrar a la SEP —vía descuento de nómina— el costo del curso en caso de no acreditarlo. Además, es un programa de formación cuyo formato dio por

hecho que todos los profesores contaban (hace una década) con los recursos técnicos, de conectividad y el dominio de las competencias digitales necesarias para realizar el diplomado o la especialización en línea, dependiendo de la institución donde se cursara el programa de formación en competencias docentes.

Posteriormente, la SEP generó otra estrategia dirigida a la EMS y diseñada para coadyuvar a la formación del personal docente de las instituciones de sostenimiento público en el país, denominada: Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior, alineada con los procesos establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Para la SEP, "la evidencia internacional señala que los docentes que cuentan con apoyo durante los primeros años de su labor son los que alcanzan avances más significativos".[9] En dicho proyecto, "la formación continua está vinculada al trabajo colaborativo y la retroalimentación entre pares, pues parte del supuesto de que las escuelas constituyen comunidades de aprendizaje en las que los docentes estudian, enseñan, observan y se apoyan entre sí".[10]

La característica principal de esta estrategia es que sus programas son en línea, y su capacidad de cobertura es insuficiente (los periodos de inscripción son muy limitados); por otro lado, el acompañamiento tutorial es deficiente (cuando se cuenta con un tutor) y la expedición de las constancias de acreditación es muy lenta (hasta seis meses para expedir una constancia). La oferta educativa ha tenido que ver con diversos temas: apoyo a la evaluación docente, fortalecimiento de la práctica docente, del contenido disciplinar y del contenido por campo disciplinar y de especialización; fortalecimiento de la función directiva e inducción al nuevo modelo educativo en la EMS. El nivel, profundidad y calidad de los cursos es diverso, pues depende mucho de qué institución y qué investigador(es) lo haya(n) diseñado.

Sin pretender soslayar el impacto de las tecnologías de la comunicación y la información en la actualidad, así como los alcances y los beneficios que puede reportar el uso de plataformas digitales, la realidad es que nada de eso puede sustituir en su totalidad la riqueza que representa un proceso formativo cara a cara, las vivencias y la posibilidad de aprender de otros y con los otros. La tecnología como complemento y apoyo es bienvenida; pero empleada para sustituir el trabajo con seres humanos, con los pares profesionales, es inaceptable por lo menos para una buena parte del personal docente, sobre todo aquellos que no son nativos digitales.

Y claro, también dependerá del tipo de asignatura y la temática.

¿Cómo aprender a trabajar con las habilidades socioemocionales a través de una pantalla? ¿Cómo reflexionar y debatir éticamente con un *software*? Si bien aprender cómo manejar una hoja de cálculo o cómo diseñar diapositivas en PowerPoint se puede hacer a través de tutoriales que se encuentran en la red, hay contenidos que son insuficientes si de lo que se trata verdaderamente es de formar y no de capacitar. Es claro que esta modalidad resulta mucho más económica para la autoridad educativa, pero otra vez regresamos a lo mismo: los recursos que se destinan a la educación ¿deben ser vistos como un gasto o como una inversión?

La administración educativa federal ha realizado algunos ajustes a su más reciente propuesta de formación docente, empezando por el nombre; ahora se llama Programa de Formación Docente de Educación Media Superior, y tiene como fundamento la redefinición del paradigma educativo para construir la denominada Nueva Escuela Mexicana:

> […] orientando la educación hacia una formación de ciudadanos integrales, con la capacidad de analizar, experimentar y desarrollar habilidades para la construcción de nuevos conocimientos, los cuales puedan aplicar en el contexto en el que se desarrollan, así como para adaptarlos a los diferentes retos que les impondrá el siglo XXI.[11]

De acuerdo con esta propuesta de formación docente, el profesor deberá "reconocer el contexto, condiciones y características del estudiante y dirigir su aprendizaje no solo hacia lo disciplinar, sino también hacia lo ético, lo cultural y lo cívico con la finalidad de formar ciudadanos con sentido de pertenencia histórica y social".[12] Los esquemas de formación son considerados flexibles y se sustentan en trayectorias formativas que desarrollan conocimientos, capacidades, aptitudes, actitudes, valores, habilidades y destrezas orientadas a enriquecer la práctica educativa.

A pesar de esa reformulación, la operación de los cursos prácticamente no difiere de los problemas y limitaciones señalados en el programa anterior y que ha estado vigente, con mínimas diferencias de forma, más no de fondo, desde la implantación de la RIEMS en 2008. Han pasado 12 años y la autoridad educativa federal no ha sido capaz de crear un verdadero sistema de formación para los docentes de EMS.

No sin razones, hace todavía una década —o quizá un poco menos—, los docentes nos quejábamos y desdeñábamos los cursos de capacitación que recibíamos en los planteles a través del formato "en cascada", que básicamente consistió en que un(a) docente acudía a la

capital del estado o a la CDMX, recibía un curso y regresaba a su plantel a impartirlo —o mejor dicho, a reproducirlo— a los presidentes de academia o a los integrantes de su academia, para que a partir de ahí, alguien más continuara "bajando" la información. Durante la multiplicación en la reproducción en cascada de los cursos se experimentaba la dinámica del "teléfono descompuesto", ya que la información recibida originalmente se iba perdiendo, sustituyendo y/o modificando. Si bien este formato tenía limitaciones, quizá representó las últimas veces que estuvimos con nuestros pares comentando, debatiendo, discutiendo y formándonos; hoy, para capacitarnos contamos solo con una pantalla para recibir información, contestar cuestionarios y/o elaborar tareas. La formación docente, resultado del contacto con nuestros pares, se ha empobrecido.

La política educativa para la EMS, enmarcada en el documento titulado "Líneas de política pública para la educación media superior", vuelve a establecer que "[…] para favorecer la formación integral de los estudiantes necesitamos garantizar que se haga efectivo el derecho que tienen los maestros de acceder a un sistema permanente de actualización y formación continua […]".[13] ¿Será?

El trabajo colegiado en la educación media superior

Ante la gran cantidad y complejidad de viejos y nuevos desafíos que plantea el funcionamiento de la EMS en nuestro país, se hace necesario crear las condiciones propicias para potencializar la participación de los docentes. Para ello se requiere generar espacios y mecanismos que coadyuven a la mejora continua; al aprendizaje, el reaprendizaje y la innovación en la práctica docente cotidiana. Dadas las condiciones actuales, además, se hace necesario incursionar en el manejo y operación de las tecnologías de la comunicación y la información, de las redes sociales y de todas aquellas herramientas que permitan incidir en el aprendizaje de los estudiantes y en la formación del propio docente.

Una vía para lograrlo es crear espacios de intercambio, complementariedad y apoyo entre el docente y sus pares al interior de las academias —bajo la modalidad del trabajo colaborativo—, con el fin de contar con un espacio propicio para el fortalecimiento de las competencias pedagógicas y disciplinares, así como para la creación e

innovación de experiencias de aprendizaje en beneficio de los estudiantes. Por supuesto que estos proyectos requieren contar con un piso firme como punto de partida, es decir, con los recursos y apoyos materiales que debe proveer cada plantel a sus docentes.

Entre los programas, estrategias y acciones que a partir del 2015 comenzó a implementar y promover la autoridad educativa federal en algunas entidades del país[14] para enfrentar los principales rezagos de la EMS está el aspecto relacionado con la profesionalización del cuerpo docente; particularmente nos referimos al trabajo colaborativo docente, entendido como el vehículo que puede hacer posible que los docentes desarrollen una vida profesional colegiada y, con ello, se involucren de manera decisiva y corresponsable en la atención y resolución de la agenda educativa más urgente de sus planteles.

Para ello, la SEP, a través de la SEMS, se dio a la tarea de diseñar una serie de documentos básicos,[15] tipo manuales, para proporcionar a los docentes los elementos mínimos necesarios para enfilarse hacia el trabajo colegiado. Estos docentes, en su inmensa mayoría (90%),[16] no son profesores de formación inicial y, por lo tanto, durante sus estudios profesionales no adquirieron una formación pedagógica, ni las habilidades que exige el trabajo colaborativo docente, como sí es el caso de los profesores de formación inicial, quienes adquieren esos aprendizajes durante su proceso formativo. Así, los docentes de educación superior tienen la oportunidad de desarrollar vida colegiada durante su desempeño laboral en sus instituciones de educación superior, por ejemplo, al interior de sus cuerpos académicos.

Con la misma intención, la plataforma de capacitación para el personal docente de EMS del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior, de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, dependiente de la SEMS, colocó en su oferta educativa electrónica el curso "Trabajo colegiado: optimizando el trabajo colaborativo", diseñado por el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León (IIIEPE).[17] Este curso, sin embargo, tuvo un carácter demasiado instrumental y superficial, además de ser la única propuesta de formación que se les ha brindado a los docentes de la EMS. La estrategia parece muy limitada, considerando el tamaño de la apuesta por dicho formato de trabajo.

En sintonía —todavía— con el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, que expiró con el término del ciclo escolar 2019-2020, el trabajo colegiado para el caso particular de la EMS debe ser, de acuerdo con la SEMS:

> […] planeado, sistemático y consolidarse como un componente clave para fortalecer y actualizar el conocimiento pedagógico de los contenidos; mejorar el desarrollo de interacciones significativas; favorecer la consulta, la reflexión, el análisis, la concertación y la vinculación con la comunidad académica y directiva de los planteles. El Trabajo Colegiado debe resultar en equipos sólidos, capaces de dialogar, concretar acuerdos, definir, y dar seguimiento a metas específicas sobre el aprendizaje y la trayectoria educativa de los estudiantes.[18]

La apuesta y expectativa por el trabajo colaborativo docente por parte de la SEP, por lo menos hasta el término del ciclo escolar 2019-2020 es mejorar la práctica docente a través del trabajo colegiado, entendido como un espacio en donde los docentes analicen a detalle los programas de estudio y discutan aspectos operativos de los mismos; un ámbito donde elaboren juntos sus secuencias o planeaciones didácticas sin dejar de lado la interdisciplinariedad y el abordaje de los temas transversales, ya que esto posibilita un enriquecimiento formativo

> [al] conectar y articular los saberes de los diferentes sectores de aprendizaje, dotando de sentido a los conocimientos disciplinares, con los temas, contextos sociales, culturales y éticos presentes en su entorno al mirar la experiencia escolar como una oportunidad para que los aprendizajes integren sus dimensiones cognitivas y formativas. Asimismo, el Trabajo Colegiado en torno al abordaje de los programas de estudio y la interdisciplinariedad existente en ellos, orientará el quehacer del docente respecto a los modelos de enseñanza y aprendizaje, óptimos a desarrollarse de acuerdo con el enfoque no solo de la asignatura, sino del campo disciplinar, de acuerdo a la realidad contextual y necesidades del alumnado, en donde el personal docente está en posibilidad de explorar y compartir diferentes fuentes de información, así como técnicas exitosas que promuevan en el alumnado interés por las disciplinas, así como desarrollo de competencias que incidan en la mejora de su desempeño.[19]

Considérese que la SEP toma en cuenta que a través del trabajo colegiado se puede incidir en la formación continua del personal docente, al promoverse una actividad dialógica entre pares que fortalecerá las competencias profesionales de los profesores; y que se debe buscar la integración a dicho cuerpo colegiado del “personal directivo y responsables del servicio de Orientación Educativa”, dada su

importancia, ya que “el intercambio de información, la toma de acuerdos y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el profesorado generan un impacto proactivo en el ambiente académico”.[20]

La expectativa de la autoridad educativa federal es que los directivos de los planteles asuman un liderazgo académico para motivar e inducir a los docentes a trabajar colaborativamente y se integren a las actividades colegiadas, es decir, no que supervisen y controlen, sino que participen con una actitud abierta, a nivel de pares. Para ello deberán definir:

> […] un plan de trabajo, para ello el/la directora/a dará a conocer un objetivo académico relevante contenido en el Plan de Mejora Continua vigente, a partir de cada campo disciplinar o bien cada semestre definirá la manera en la que lo abordará desde su ámbito de competencia.[21]

El plan de trabajo colegiado implicaría inicialmente un diagnóstico para identificar los problemas relacionados con la falta de cobertura, la inasistencia de los/las estudiantes, la impuntualidad de los/las docentes, el abandono escolar y la falta de aprovechamiento del tiempo escolar, entre otros; a partir del diagnóstico se elaborará una agenda de trabajo con un calendario de sesiones. Dicha agenda —para ser funcional— deberá identificar las prioridades, fortalezas y debilidades institucionales y del grupo colegiado. Estos grupos podrían conformarse por asignatura en un primer ejercicio de trabajo colaborativo, dado que es el esquema que tradicionalmente han trabajado, para posteriormente transitar a otros formatos, como serían las academias por grupo, por especialidad, etc.

El papel de los directivos y su liderazgo académico es una parte fundamental, ya que de la forma en que se dé la integración inicial del grupo de docentes dependerá su respuesta al trabajo colaborativo. Para ello se requiere el pleno convencimiento de los directivos sobre las posibilidades y alcances de este formato de trabajo, que logren transmitirlo a los docentes y que generen un ambiente de camaradería horizontal para allanar los posibles obstáculos que surjan sobre la marcha. Es deseable —y hasta indispensable— lograr que participen todos los docentes, incluidos aquellos que, por problemas o limitaciones de horario, no están presentes en las academias. Quizá sea el momento de transitar a esquemas de reunión menos rígidos en aras de la inclusión; en este sentido las plataformas digitales representan una opción para subsanar limitaciones de calendario y horarios.

La planificación permite que el colegiado defina desde un inicio las estrategias que se tomarán en cuenta durante cada semestre, conforme a los objetivos y políticas institucionales. Otro aspecto fundamental es la instrumentación operativa de dichas acciones para la consecución de los objetivos y, al final, la evaluación de todo el proceso, a efecto de conocer el impacto del trabajo desplegado. La evaluación permitirá retroalimentar, enriquecer futuras propuestas y aprender de todo el proceso al que se le denomina institucionalmente Plan de Mejora Continua.[22]

Para la SEMS, el trabajo colaborativo entre los docentes los provee de una mejor comunicación entre ellos e impulsa un desarrollo profesional más efectivo toda vez que es desarrollado *por* los maestros y no *hacia* los maestros. Otro aspecto que lo hace relevante es que está integrado a la cultura del plantel. Debe realizarse con seriedad, de manera permanente, y sobre todo con el convencimiento de sus alcances y resultados. En ocasiones, el hecho de que participen profesores experimentados contribuye a resolver problemas "reales" que los afectan e impulsan entre los docentes al uso de mejores fórmulas. Más aun, para el entonces subsecretario de ese tipo educativo, Rodolfo Tuirán:

> Reforzar este tipo de labor entre los docentes contribuirá a enfrentar dos de los desafíos de la educación media superior: los aprendizajes insuficientes y la débil profesionalización de docentes y directivos. [ya que] entre los factores relevantes para ser un buen maestro están disponer de una formación inicial adecuada; la experiencia y el desarrollo de competencias logradas a lo largo de su carrera; la participación en procesos de capacitación y formación continua; recibir tutoría y retroalimentación constante, y participar en el trabajo colegiado del plantel.[23]

La práctica y el ejercicio permanente del trabajo colaborativo entre los docentes puede llegar a marcar alguna diferencia entre lo deseable, lo posible y lo realizable. La profesionalización de la labor docente de los profesores de EMS es un elemento estratégico, ya que un mejor desempeño podría generar una serie de impactos en diferentes niveles y dimensiones, no solamente para elevar los indicadores educativos nacionales; particularmente, en el caso de los bachilleratos tecnológicos, impactaría favorablemente al mercado laboral de las localidades donde se ubican dichos planteles. En resumen, el trabajo colaborativo entre docentes puede resultar positivo tanto en la formación de los futuros

profesionistas como en el desarrollo económico de las comunidades.

Andy Hargreaves y Michael T. O'Connor (especialistas en el tema que nos ocupa), han postulado un esquema muy parecido al que en México denominamos trabajo colaborativo. Le llaman "profesionalismo colaborativo" y lo definen como la forma en la que los profesores y otros educadores:

> […] transforman la enseñanza y el aprendizaje juntos para trabajar con todos los estudiantes, con el fin de desarrollar vidas plenas llenas de significado, propósito y éxito. Se basa en las pruebas que arroja la realidad, no en los datos, y se apoya en una planificación rigurosa, un diálogo profundo y en ocasiones exigente, en una retroalimentación cándida al tiempo que constructiva, y en una investigación colaborativa continua. El trabajo conjunto del profesionalismo colaborativo está muy arraigado en la cultura y la vida de la escuela, donde los educadores de manera activa cuidan unos de otros y muestran su solidaridad entre ellos como compañeros de profesión, mientras persiguen juntos la desafiante meta de su trabajo. Es en la escuela donde colaboran profesionalmente, donde de manera inclusiva dan respuesta a las culturas de sus estudiantes, de ellos mismos, de la comunidad y de la sociedad.[24]

Esta propuesta de Hargreaves y O'Connor establece 10 principios básicos que condicionan su planteamiento, pero al mismo tiempo son el resultado de su ejercicio: autonomía colectiva de los docentes, eficacia colectiva, investigación colaborativa, responsabilidad colectiva, iniciativa colectiva, diálogo mutuo, trabajo conjunto, significado y propósito comunes, colaboración con los estudiantes y un marco general pensado para todos.[25]

El trabajo colaborativo entre docentes de un plantel es, a decir de Cecilia Fierro, la única manera de hacer del trabajo en la escuela un proyecto común, además de que es una vía privilegiada para colocar a la enseñanza —y al aprendizaje— en el centro de la preocupación —y ocupación— de la escuela. Practicar en las academias el trabajo colaborativo es una práctica democrática por la forma de organización y desarrollo que implica; es "un camino insustituible para mejorar la calidad de la experiencia educativa cotidiana que viven los alumnos en la escuela junto con sus maestros y directores".[26]

Algunos de los rasgos que, de acuerdo con Fierro,[27] caracterizan al trabajo colegiado en los planteles es, en primer lugar, ser un proceso participativo en el que docentes y directivos toman decisiones y definen

acciones sobre la tarea profesional en común; se trata de un proceso abierto a la participación de los demás actores del ámbito escolar (personal administrativo, de intendencia, padres de familia y estudiantes). Un auténtico trabajo colegiado demanda horizontalidad en el sentido de la participación y los aportes vertidos al colectivo más allá de la jerarquía institucional o de la experiencia y formación de los integrantes del grupo colegiado.

El trabajo colegiado —continúa Fierro— contribuye a la calidad educativa en distintos sentidos:

- al propiciar espacios que permitan hacer más claros y explícitos los propósitos de la escuela y el trabajo docente;
- al promover un mayor compromiso del maestro y del colectivo de maestros con la tarea profesional que desempeñan;
- al favorecer la construcción de relaciones interpersonales más humanas, solidarias y democráticas en la escuela;
- al promover espacios para que los maestros adquieran más y mejores herramientas técnicas para resolver los problemas de enseñanza.[28]

El trabajo colaborativo desplegado en un colegiado de docentes puede generar aprendizajes en una gran diversidad de dimensiones. En un trabajo de investigación, Fierro[29] recoge algunas de ellas: una situación tiene muy diversas ópticas y por ello es una oportunidad de aprendizaje, de crecimiento profesional; un aprendizaje en el sentido de reconocer el proceso de cada uno de los integrantes, intercambiar experiencias y hacerlo con respeto; una oportunidad para escuchar, compartir, exponer las ideas propias sin temor, y para entender que cada integrante del colegiado tiene su propio ritmo de participación y de aprendizaje; también contribuye a que los participantes aprendan que el trabajo colaborativo es más eficaz, y que en un equipo de iguales el trabajo es más placentero.

Metodología

La investigación de la cual se deriva este capítulo[30] es de corte exploratorio bajo un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo). La información se recogió a partir de una encuesta, de entrevistas semiestructuradas y de observaciones participantes y no-participantes. En este capítulo se presenta el análisis de observaciones realizadas a docentes de algunos de los planteles del subsistema UEMSTIS en Morelos durante sus reuniones de trabajo en las academias locales. El trabajo de campo se realizó a lo largo de cuatro semestres.

La observación se dio en los dos tipos: participativa cuando los docentes que forman parte del proyecto eran miembros de la academia donde observaron, y no-participante cuando realizaron la observación en academias a las que no pertenecen. En ambos casos se trató de adentrarse profundamente en la actividad, con una guía de observación elaborada exprofeso y anticipadamente; se intentó mantener en todo momento una actitud reflexiva con atención a los detalles, sucesos y a las interacciones presentes durante las reuniones de academia. Se buscó recuperar aspectos formales (como la asistencia, la puntualidad, el pase de lista, la verificación del quorum, etc.) así como la interacción entre los docentes durante la sesión (temas, acuerdos, tipos de planteamientos, seguimiento de acuerdos, coordinación y control de las sesiones, etc.).

Se optó por este tipo de observación, ya que la finalidad fue analizar los procesos y dinámicas al interior de las academias a través de las estrategias construidas por sus miembros. Este tipo de observación permite al investigador realizar una descripción sobre las situaciones existentes, con menos riesgo de manipularlas o alterarlas. A través de este método es posible comprender los componentes que convergen en las reuniones de academia, y realizar interpretaciones mediante los datos obtenidos. En este caso se puede dar cuenta de aquellos relacionados con el ejercicio del liderazgo por parte de algunos docentes, o la forma en que la ausencia de este afecta las reuniones de academia.

Entre otras ventajas, está la posibilidad de registrar la asistencia o ausencia de determinados docentes a su academia, percibir si dichas faltas son una constante o ausencias ocasionales, así como detectar a aquellos docentes que se unen tardíamente a las sesiones. Pero más importante aún, permitió capturar actitudes y expresiones verbales y no verbales, como los gestos y el lenguaje corporal en su conjunto que acompaña el discurso de los docentes; la manera en que hacen uso de la palabra, cuándo y en qué temas se monopoliza; el modo en que son o no escuchados, y no menos importante, el uso del espacio físico, es decir, el lugar donde se sientan, la manera como acomodan el mobiliario, el formato en que deciden ubicase durante la reunión y, finalmente, el

comportamiento de los docentes durante el desarrollo de las reuniones. Cabe señalar que, ante la imposibilidad de plasmar todos estos aspectos en un cuestionario o en una entrevista, la observación permite su visibilización, descripción y posterior interpretación.

El procesamiento de los datos obtenidos se realizó mediante el *software* Atlas.ti, el cual agiliza el análisis de los datos textuales al realizar codificaciones y extraer citas. Para el presente trabajo se emplearon códigos a través de la identificación y agrupación de determinadas características; los códigos empleados en un primer corte fueron la administración del tiempo, la co-responsabilidad, la resolución de conflictos y la comunicación. Aunque dichos códigos se encuentran relacionados, la presencia de cada uno no depende de la presencia de otro, por ejemplo, puede existir buena comunicación y administración del tiempo, pero nula capacidad para resolver conflictos en los miembros de la academia.

Reuniones de trabajo en las academias locales

Antes de describir algunas de las situaciones observadas en las academias locales, es importante reconocer la apertura de los docentes en las sesiones, ya que en ningún momento se negó, limitó o condicionó nuestra presencia. De haber sido así, este proyecto hubiera quedado inconcluso. Igualmente, valga reconocer a las autoridades de los planteles y a los directivos de las áreas técnicas las facilidades para llevar a cabo la investigación.

Llama la atención que un número no menor de academias trabajan en formatos colegiados muy cercanos al modelo de trabajo colaborativo que impulsa la SEMS a nivel nacional. Aunque algunos docentes no relacionan o no identifican su esquema de trabajo con el modelo promovido por la Subsecretaría, se acercan mucho a lo que pretende implantarse, y esto a pesar de no contar con documentación oficial sobre el tema ni haber sido capacitados en el trabajo colaborativo docente.

De las primeras cosas registradas y que, aunque parezca una nimiedad, es importante, es que, al ser convocados a su reunión de academia los docentes no reciben con anticipación la agenda de trabajo u orden del día como documentos de soporte para el análisis de los

temas a tratar. Esa fue una constante en las reuniones a las que asistimos, lo cual hace suponer por lo menos dos posibilidades, ambas en demérito del trabajo colegiado: o no se definen con anticipación los temas a tratar en las reuniones de academia, o no se abordan problemáticas escolares y académicas durante estas reuniones, pues prácticamente en ninguna se proporcionó a los docentes información o documentos por escrito para su análisis y discusión.

Hay planteles en los que tradicionalmente la reunión de academia se ha visto como el lugar para recibir información y avisos de corte administrativo. Si bien es cierto que, dada la diversidad de horarios de los docentes, y sobre todo en planteles grandes, es difícil ubicar a los y las maestras para proporcionarles este tipo de información, el empleo de medios electrónicos podría agilizar, economizar y satisfacer esa necesidad, a la vez que liberaría a la reunión de academia de ese tipo de tareas.

Por otra parte, y relacionado con el mismo punto: en todas las reuniones de academia se constató que, al momento de iniciar, se cuenta con una orden del día o agenda de trabajo, pero el contenido de este documento lo determina el área técnica de la administración del plantel, de manera que los temas que se abordan en cada sesión son conocidos por los docentes hasta el momento que da inicio. En una reunión de academia en la que se pretenda adoptar el esquema de trabajo colaborativo, deben ser los docentes quienes construyan colectivamente su agenda de trabajo a partir de los puntos que tenga ya preparados el presidente, previa reunión con el Departamento de Servicios Docentes.

Lo anterior hace evidente que se deja pasar una excelente oportunidad para que los docentes analicen y realicen un auténtico trabajo académico colegiado. Los temas que se habrán de revisar pueden ser propuestos por los directivos, y quizá en un inicio así deba ser. Tales temas pueden ser muy diversos, por ejemplo: resultados de las evaluaciones por periodo, revisión de los temas que representaron mayor problema para los estudiantes, programación de las actividades para el siguiente periodo, problemas de impuntualidad e inasistencia, casos de estudiantes en riesgo de abandono, presentar e intercambiar materiales didácticos, abordar el problema del uso de los equipos audiovisuales, apoyar a quienes presentan algún problema para su operación, etc. La lista puede ser tan larga como el cúmulo de problemas y situaciones que sea necesario que se discutan en el colegiado de profesores.

Actualmente, con el apoyo de los medios electrónicos básicos como el correo electrónico o el servicio de mensajería instantánea (WhatsApp), los documentos a discutir en las reuniones podrían hacerse

llegar con anticipación a todos los integrantes de la academia sin generar costo alguno para los planteles. Es necesario dejar de concebir a las reuniones de academia como un requisito administrativo que se debe de cumplir ante la posible supervisión y, en su lugar, aprovechar el potencial, el conocimiento, la voluntad, la experiencia y la responsabilidad de los docentes de cada academia en beneficio de los estudiantes. Cabe anotar que cuando las reuniones tienen un carácter administrativo se van desgastando poco a poco y pierden su vitalidad, ya que no se discuten asuntos relevantes y, por ello, no se genera interés para asumir acuerdos ni darles seguimiento. En no pocas ocasiones, los docentes solicitan —por ejemplo— obviar la lectura del acta de la reunión anterior, y ello es muy razonable. Si no se toman acuerdos, ¿a quién le interesa escuchar de nuevo los avisos y comunicados administrativos que se dieron en la última reunión? En ocasiones se nota cierta prisa por terminar las reuniones, pero sin dejar de firmar el libro de actas para hacer constar la asistencia. Más de lo mismo: reuniones para simular, solo para cumplir, pero huecas de contenido.

No obstante lo anterior, en seis casos se verificaron situaciones excepcionales de academias organizadas en las que la horizontalidad se percibe desde la disposición del uso del espacio: todos los docentes se acomodan en círculo, el presidente lleva la conducción de la sesión, y se observan los aspectos protocolarios (pase de lista y verificación del quórum) sin hacer rígido el desarrollo de la sesión. Surgen propuestas, autopropuestas, sugerencias y finalmente la asignación de tareas a cada uno de los miembros con fechas de cumplimiento.

En dos de estos casos, lo único que podría objetarse es que la presidencia de la academia se detenta por periodos de tiempo muy prolongados y de manera ininterrumpida. A diferencia de esta práctica, los manuales y textos que tratan de orientar la organización y el funcionamiento del trabajo colaborativo entre docentes plantean la necesidad de rotar los cargos de presidente y secretario como parte del aprendizaje a través de la experiencia para todos los integrantes de la academia. En estos dos casos pudimos ver que la permanencia del presidente en el cargo responde a ciertos atributos y rasgos característicos de los docentes: experiencia, autoridad, liderazgo, antigüedad en el plantel, contactos con las academias locales y nacionales, capacidad para obtener información de la administración central y disposición para hacerla llegar a los miembros de su academia de manera oportuna. Además del sentido de pertenencia que promueven con sus compañeros(as), la seguridad que les genera, etc.

Lamentablemente hay también academias en las que la

prolongada permanencia de sus presidentes o secretarios obedece a que ninguno de los integrantes quiere asumir dicha responsabilidad y optan por ratificar cada vez a los mismos docentes. El trabajo colaborativo docente tiene un componente formativo para el profesor y, por ello, se recomienda la rotación de los cargos de conducción.

Por otro lado, solo en algunos casos pudo corroborarse que directivos o mandos medios de los planteles se acercan a participar en las academias. Es casi unívoca entre los especialistas del trabajo colegiado la necesidad de que los directivos hagan acto de presencia en las reuniones colegiadas, específicamente en una actitud de horizontalidad propositiva con los docentes, y no como mera supervisión administrativa; que se sienten a escuchar y argumentar con los profesores sobre problemas concretos e importantes para la comunidad escolar de cada plantel. Los efectos positivos resultantes de la participación de los directivos se reflejan, por ejemplo, en los programas de mejora continua. Bien vale la pena el esfuerzo.

Una situación reincidente en varias academias fue el hecho de que integrantes de la administración del plantel (no los directivos) asumían el control y conducción de la reunión nulificando al presidente. De manera reiterada percibimos en estos casos la ausencia de una participación horizontal, en aras de conferirle validez a la reunión; un integrante del área técnica se posicionó del control, del uso de la palabra y de los temas a tratar, rompiendo toda proximidad con lo que se conoce como trabajo colegiado. Incluso en la disposición de los espacios físicos, en algunos casos se colocan en la cátedra y/o se sientan en el escritorio destinado a los profesores, y los integrantes de la academia, incluidos presidente y secretario, toman asiento en las butacas, tal y como si el profesor fuera a iniciar su clase. Esto cancela toda posibilidad de colegialidad.

Como se mencionó previamente, el trabajo colaborativo es una nueva dinámica de interacción académica que está basada en relaciones horizontales entre los docentes y las autoridades de los planteles. Su realización y correcta implementación depende de que las y los docentes aprendan e incluyan en el ejercicio de su práctica docente una serie de actitudes, estrategias y habilidades que propicien e impulsen el desarrollo del trabajo colaborativo. Esto implica una reorganización y adaptación a esta modalidad que requiere tiempo, ya que, en esencia, es una práctica social y, en consecuencia, podemos afirmar que el trabajo colaborativo es una realidad socialmente construida que solo existe mediante su práctica cotidiana.

No está de más precisar que este tipo de interacción colegiada es

un proceso, es decir, que al implementarse se desarrolla a través de una serie de fases y componentes según sea el caso. Si bien es importante subrayar que el logro del trabajo colaborativo no depende exclusivamente de las y los docentes, también es cierto que las dinámicas y la organización al interior de las academias contribuyen en buena medida para lograrlo. Por ende, el liderazgo académico cumple un papel determinante para sentar las bases que orienten a los miembros del grupo colegiado hacia un trabajo colaborativo y participativo. En el siguiente apartado se expone un análisis a partir de las observaciones realizadas al interior de las reuniones de academia con el propósito de apreciar aquellas estrategias —y conductas de los docentes— orientadas a la transición hacia dinámicas más colaborativas.

Liderazgo y conflicto en el trabajo en las academias locales

El liderazgo ha sido un término y un rol investigado durante muchos años de manera multidisciplinaria en ámbitos como el de la psicología social, la ciencia política, la historia y la teoría organizacional; en los últimos años recibió un renovado impulso desde las ciencias de la administración, incluida la educativa, donde se le ha adjetivado como "académico", "estratégico", "intelectual", "sostenible" y "distribuido". Actualmente la literatura sobre el tema del liderazgo en el campo educativo es prolija y diversa, y se le suele vincular a la gestión, la toma de decisiones y la autoridad que emana de los cuerpos colegiados.[31]

Entre las múltiples definiciones acerca del liderazgo está la que Balduzzi[32] retoma de Manuel Lorenzo Delgado "la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido". De tal manera, el liderazgo en cuanto "capacidad de una persona (o grupo de personas) para influir en otras" necesariamente depende no solo de la capacidad de elección y de influencia ejercitada por una o varias personas, sino también de los horizontes de referencia escogidos y de la capacidad de orientar hacia ellos y conseguir que sean compartidos.

María Lorena Hernández,[33] en su excelente trabajo, señala que diversos estudios se han enfocado en tratar de descubrir los "atributos físicos" que debe reunir un líder. Así, por ejemplo, se ha tratado de encontrar una relación entre el liderazgo y la estatura; otros estudios se

inclinan a afirmar que el liderazgo se ve favorecido cuando la persona posee una masa corporal mayor y una apariencia física que resulta especialmente atractiva a los miembros de su grupo. Frente a esta postura, los teóricos contrarios a la teoría de los rasgos físicos se inclinan más por las habilidades, entre ellas: la experiencia, seguida de la inteligencia, la tendencia a ser dominante, la seguridad en sí mismo, el sentido de responsabilidad, el equilibrio emocional, la necesidad de logro, la persistencia, la determinación, la extraversión y la habilidad para las relaciones interpersonales.

Otros añaden a las cualidades típicas del líder la habilidad retórica, en tanto que, para una perspectiva sociopolítica, el líder debe dominar el arte de la oratoria, mostrar fuerza de voluntad, conocimiento amplio, convicción, autosuficiencia, bondad, desinterés y, sobre todo, prestigio.

> En dos estudios reportados por Cacioppe (1997) se enumeran por igual las características que distinguirían al líder: honestidad e integridad, energía, ambición y deseo de dirigir, inteligencia, confianza en sí mismo, conocimiento relevante para las tareas por realizar, así como competencia y capacidad para inspirar y brindar apoyo. Una descripción sociológica la proporcionan Fisher y Strauss (1988), quienes sostienen que el líder debe ser capaz de hallar un equilibrio viable dentro de sí mismo como condición ineludible para desempeñar un papel creador; la expresión "equilibrio viable" supone aquí capacidad para aprehender la naturaleza y los procesos humanos básicos con el fin de conocer el potencial y los límites del cambio social. Otros trabajos ponderan importante para el liderazgo académico, un docente visionario, comunicador y motivador, agudo valorador del talento, tomador perspicaz de decisiones, modesto representante de diversos roles y juez sabio y valeroso ante la incertidumbre y el cambio (Katzenbach y Smith, 1997).[34]

Como puede observarse, si bien no existe consenso en torno a las cualidades que debe reunir un líder, sí hay una gran diversidad de dimensiones con las que se le asocia. Y si nos preguntamos ¿qué rasgos son más propicios para ejercer un buen liderazgo académico? Podríamos decir que ello seguramente dependerá también del grupo liderado.

Entre los resultados que arrojó el análisis de las observaciones, destacan el liderazgo y el conflicto; sin embargo, antes de ahondar en dichos resultados es importante tener presentes los siguientes aspectos: si

bien, las academias se conforman por docentes que imparten las mismas materias, estas similitudes esconden toda clase de diferencias y particularidades como la edad, el sexo, la antigüedad en la institución, la experiencia profesional, la preparación académica, el número de miembros del cuerpo colegiado, así como aspectos que podrían considerarse más subjetivos, como la predisposición a trabajar con otros o a evitar el conflicto anulando su propia participación. Lo anterior no implica que el ambiente al interior de la academia se caracterice por la apatía y la baja participación; por el contrario, se observa que son participativos. Esto podría parecer contradictorio, y por ello se debe tomar en cuenta que se trata de un trabajo en conjunto realizado por personas con rasgos y actitudes que en ocasiones son incompatibles. De este modo será posible notar un gran avance, ya que, por ejemplo, en una de las reuniones conformada por cuatro docentes, solo uno mantenía una actitud pasiva.

Por otra parte, es importante tener presente que, debido a las diferencias de edad, formación y antigüedad de quienes integran la academia, la presencia de conflicto puede ser una constante; sin embargo, no se trata de evitarlo, de suprimirlo o ignorarlo, sino de aprender a generar dinámicas entre los miembros encaminadas a una resolución activa de dichos conflictos. En ocasiones, la resolución de un conflicto consiste en mantener una postura firme o inamovible que garantice el respeto a los tiempos y los turnos en la participación de los miembros. En una de las reuniones de academia pudimos observar cómo una maestra sacó el manual de los lineamientos, donde se hace mención del plan de trabajo que deben elaborar las academias locales. Otra profesora intentó participar, pero la que sostenía el manual le pidió que no interrumpiera y que le permitiera concluir. Así, prosiguió con la lectura mostrando toda la gama de posibilidades para armar el plan de trabajo de la academia.

Si bien esto puede percibirse como una acción reactiva, de no haberse mantenido firme se habría propiciado un conflicto, entorpecido la comunicación y generado un problema interpersonal entre las dos maestras. Cabe decir que, a raíz de ese incidente, las siguientes intervenciones se realizaron ordenadamente, previa solicitud del uso de la palabra: una docente propuso que antes de que se le exija a los docentes elaborar planes de trabajo por academia, se dé un espacio para que las áreas académico-administrativas presenten sus programas.

Como puede verse, la manera de enfrentar el conflicto determina la posibilidad de contener problemáticas sucesivas, pero debe tomarse en cuenta también que la ausencia de conflicto no garantiza que se llegue a

acuerdos; lejos de ello, podría indicar la carencia de un liderazgo al interior de la academia. Como puede notarse en el siguiente reporte de observación, no existe un conflicto aparente, pero la desorganización y la incapacidad de concretar objetivos resulta evidente.

> El docente A coordina y dirige la sesión. Menciona que en el caso del docente B, su horario de trabajo en el plantel no le permite asistir a la sesión de academia y que el docente C continúa despachando en su oficina. La coordinadora está al frente y un profesor en cada fila; ingresa al salón el docente D, se sienta más atrás en otra fila y la presidenta decide moverse también hacia atrás para poder integrarlo a la reunión. [No se observa evidencia de armonía] se pospone la reestructuración de los cargos de presidente y secretario (se acuerda) a pesar de que los profesores que faltan no van a presentarse tampoco a la siguiente reunión [...] Los docentes participan. Aunque no definen ni hacen propuestas para llenar el acta, deciden posponer la elección.

De este modo, podemos introducirnos al siguiente hallazgo, que es la relevancia del liderazgo para transitar al trabajo colaborativo docente, ya que su existencia no se limita a la organización de las reuniones de academia, sino que funge como promotor e incentivo del ajuste a esta nueva dinámica de trabajo. Cabe señalar que, en ocasiones, el liderazgo se percibe coercitivo, pero ello responde a la intención de incentivar a los docentes a adquirir responsabilidad sobre las actividades que les corresponden, así como alejarse, en la medida de lo posible, del papel de un líder que resuelva los problemas de todos los miembros.

> La docente A informa a los integrantes de la academia que si quieren hacer cambios en el calendario de las sesiones de academia, tienen que tratarlo con ella directamente. Y continúa, “mi función como coordinadora es revisar sus secuencias didácticas y firmarlas, así que llévenme sus secuencias a mi oficina”. Y advierte que no puede revisar el contenido porque ella no es todóloga, pero sin su firma “pueden llegar a tener problemas en una supervisión”.

Este tipo de liderazgo se presenta en academias cuyos miembros parecen esperar a que se les den indicaciones sobre qué y cómo hacer las cosas, y, por supuesto, que quien ejerce el liderazgo asume la tarea de revisar el trabajo de cada uno de sus pares. Sin embargo, al evitar adjudicarse el control de todas las actividades, resolver todas las problemáticas y ser

quien asigne las tareas, incentiva al resto de los docentes a que se involucren.

> La docente B comenta que faltan libros de texto y se ofrece para gestionar ante la editorial el envío de más ejemplares con el respectivo descuento.

Por otra parte, cuando existe mayor predisposición de los docentes a involucrarse y participar es cuando el liderazgo se torna más horizontal. Quien ejerce el liderazgo, antes que asignar actividades, incita a la participación, e incluso de manera simbólica busca la cercanía con los miembros del grupo colegiado. De este modo, en las reuniones se construye un ambiente propicio para externar opiniones, basado en la escucha activa y el respeto al emisor.

> La presidente va pidiendo opinión y cuestionando a cada docente. La docente que funge como secretaria de la academia dirige la reunión por la experiencia que tiene dentro del plantel […] un docente ocupa el escritorio, las profesoras restantes en un medio círculo delante de él. La presidenta interviene en cada punto, la secretaria apoya a la docente que preside, la presidenta busca conocer el número de grupos de todos y considera las opiniones de todos.

En la figura 1 se distribuyen las características identificadas en los tipos de liderazgo que están orientados hacia la colaboración. La comunicación es un elemento indispensable, pero no es el único; de nada sirve escuchar e incentivar la participación si al final no se resuelven los conflictos o, en el peor de los casos, si no se concretan objetivos y, por ende, la corresponsabilidad es inexistente.

Figura 1. Características manifiestas en el liderazgo orientado al trabajo colaborativo

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos textuales de las observaciones en las reuniones de academia.

Aquel que ejerce el liderazgo académico debe comunicarse y escuchar a los otros, además de incentivarlos a asumir compromisos e involucrarse; esto puede ser complicado, teniendo presente que tradicionalmente se espera que un líder resuelva todas las problemáticas y asigne las tareas. La esencia del trabajo colaborativo es que se asuman voluntariamente los compromisos y se comparta la responsabilidad de conseguir los objetivos.

Finalmente, una situación que pudo constatarse en algunas academias —las menos— y que no debemos perder de vista al momento de hacer el listado de obstáculos o situaciones que obstruyen o entorpecen el trabajo colegiado al interior de las academias, es una especie de inseguridad y temor frente a la posibilidad de exhibir ante los demás compañeros las carencias y limitaciones propias, sobre todo en el dominio disciplinario de la asignatura que se imparte. Se observó que al momento de convocar al colectivo a construir un producto entre todos y, para ello, partir de lo que cada uno ha diseñado y con lo que trabaja (por ejemplo, la secuencia didáctica, o como se le denomina hoy en día, la planeación didáctica) algunos integrantes de la academia argumentan de muchas maneras no poder mostrar lo que han hecho de manera individual.

Esto debe obligar a los directivos de los planteles a buscar los mecanismos para lograr un mayor acercamiento entre y con los docentes, y sensibilizarlos con relación a una creencia o prejuicio muy arraigado no solo en el magisterio mexicano, sino en la sociedad en su conjunto: el docente, por el hecho de serlo, tiene que saber

absolutamente todo sobre la materia que imparte, pues de lo contrario, no es un buen docente. Esto es inaceptable e inalcanzable hoy en día si consideramos la cantidad de información que se genera a diario a nivel mundial y que se labora en un subsistema en el que la ubicación y asignación de materias ajenas al perfil profesional del docente es muy frecuente. Mayor acercamiento entre y con los docentes, una adecuada sensibilización y una apertura promovida por los directivos o por los docentes de mayor antigüedad o autoridad en el plantel, podría proporcionar más confianza y seguridad en ellos para mostrarse académicamente tal cual frente a sus compañeros al interior del cuerpo colegiado.

El trabajo colaborativo docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

De acuerdo con el discurso que subyace en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, la complejidad de los fenómenos sociales actuales impone retos al trabajo docente, todos ellos marcados por la formación, la constante actualización y la permanente capacitación. La actual administración educativa federal cuestiona los limitados y aislados esfuerzos realizados en administraciones anteriores en esta materia y la pobreza de la oferta educativa dirigida a los docentes; plantea un escenario difícil considerando los retos que ya llegaron y los que están a la vuelta de la esquina.

Ante esta situación, y en el marco del trabajo colaborativo docente, esbozado solo a manera de discurso programático, la SEP plantea dos acciones dirigidas a los docentes de EMS:

> Realizar acciones para fortalecer la relación entre la dirección escolar y el personal docente con miras a fortalecer los procesos de gestión escolar, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional y favorecer el intercambio de saberes y experiencias pedagógicas mediante, entre otros, la creación de redes para el aprendizaje entre pares y el desarrollo de proyectos colaborativos.[35]

Según el proyecto impulsado por el actual gobierno federal denominado Nueva Escuela Mexicana[36] (NEM) en lo relacionado al trabajo de los

docentes en EMS, se buscará que la gestión escolar se oriente desde el trabajo colaborativo para hacer posible la generación de comunidades de aprendizaje, así como sentar las bases para el diálogo y priorizar el aprendizaje de los jóvenes. La NEM aspira a lograr la confluencia de todos los actores educativos para lograr el fortalecimiento de las funciones y resultados de cada centro escolar. La participación de todos los actores educativos es una constante, y las opiniones, sugerencias, experiencias y conocimientos tienen un papel sustantivo en el fortalecimiento de sus funciones. En este sentido, el trabajo colaborativo permitirá o coadyuvará a:

- Estar atento a los cambios que la dinámica escolar cotidiana impone a la práctica docente: mantenerse alerta a las acciones —propias y de los otros—, cuestionarse permanentemente y ponderar nuevas rutas de acción relativas a los principios de la NEM.
- Potenciar la autoridad y responsabilidad del docente desde el acompañamiento y en su práctica.
- Promover variadas formas de participación que pueden realizarse entre la escuela y la comunidad, con lo cual se fomente un mayor arraigo a la vida local; comentar, compartir y valorar las opiniones, experiencias y sugerencias de la comunidad escolar permanentemente.[37]

La SEP, a través de la SEMS, intentará que los docentes se involucren en las trayectorias escolares de las y los estudiantes a través de un ejercicio colegiado en el que los docentes compartan información relevante de la evolución del aprendizaje del estudiantado. Cabe destacar que esta información no se agotará en un solo día, sino que se acrecentará durante el curso escolar. Para ello, la SEMS estableció lo que se conoce como: “Líneas de política pública para la educación media superior”, en donde señala que se habrá de fomentar el aprendizaje colaborativo:

> […] en tanto construcción colectiva de conocimientos que llevan a cabo personas a partir de distintas fuentes de información mediante estrategias de trabajo en equipo, reflexión, intercambio de opiniones, participación, articulación de ideas de manera oral y por escrito, retroalimentación, y que tiene en la mira construir nuevos significados y

edificar un saber social plural, informado, responsable y ético, que se proyecta socialmente.

Impulsar el trabajo colaborativo y la tutoría entre pares (redes de colaboración docente), retomando las mejores prácticas, métodos y materiales educativos para que los docentes sean capaces de dar una atención adecuada que considere y respete la diversidad cultural.

Fortalecer el trabajo colegiado entre subsistemas y al interior de estos para favorecer la vida académica de las comunidades.[38]

Conclusiones

Tanto las actuales situaciones —programadas o no previstas— como los retos que implica asumir el compromiso constitucional de universalizar el acceso, permanencia y egreso de la EMS y la incertidumbre sobre los cambios que se habrán de implementar en el marco de la NEM y de la puesta en marcha del Plan Sectorial de Educación 2020-2024, reaniman discusiones acerca de los rezagos y pendientes que se han ido acumulando con el paso del tiempo.

Uno de los problemas es precisamente el de la formación y actualización del personal docente de EMS en la búsqueda por transitar del trabajo fragmentado e individualizado de las academias, a un trabajo colaborativo necesario para consolidar un sistema colegiado en diversas dimensiones y configuraciones; una organización que permita y promueva el empoderamiento entre los docentes, así como su intervención, participación y responsabilidad, no solo con lo que sucede al interior de su aula durante su clase, sino también en la problemática más global del plantel, e incluso de la comunidad en la que se encuentra enclavado.

Desde los propios planteles pueden impulsarse muchas acciones para acelerar el tránsito del actual trabajo docente al trabajo colegiado, aprovechando a las academias que ya están haciendo trabajo colaborativo en su interior; se pueden promover cambios de rutinas e inercias que han anquilosado durante años ese espacio de conjunción y reflexión que son las academias locales. Sin duda se requiere capacitación para los profesores en ese sentido, que los directivos asuman un rol mucho más proactivo y que participen dentro de las academias. La administración puede flexibilizar la rigidez burocrática

que ha llevado a las academias a inhibir su esencia con rutinas de certificación del cumplimiento de acciones y actividades que no favorecen en innovación, cambios o resultados en beneficio del proceso formativo de los jóvenes y, sobre todo, de la formación profesional de los docentes. Este es un valor agregado que ofrece el trabajo colegiado: los docentes aprenden más y mejor juntos que de manera aislada.

Preocupa que, hasta este momento, no hay ningún pronunciamiento oficial concreto, ningún indicio objetivo que permita intuir que finalmente se atenderá la cuestión de la formación docente en este tipo educativo sin escatimar los recursos, sin anteponer las estrategias más económicas; es decir, que se hará realidad la creación de un auténtico sistema de formación docente. Existen en los documentos de política educativa de la actual administración educativa federal, expresiones gastadas acerca de la necesidad de formar más y mejor a los docentes y de promover un auténtico trabajo colaborativo que aspire a lograr una vida colegiada que impacte favorablemente a la institución y que incida en la formación y desarrollo profesional de los docentes, pero solo eso y nada más.

Los docentes deben ser atendidos y apoyados, pues juegan un papel importante en el desarrollo formativo de los jóvenes y, como lo afirmara públicamente un académico hace algunos años, los alumnos llegan al plantel, se forman y se van a seguirse formando o a buscar nuevos derroteros; en cambio, los docentes llegan al plantel, se quedan y ahí permanecen —incluso muchos de ellos— hasta su jubilación.

Con el nuevo ciclo escolar 2020-2021 se abre un nuevo capítulo en la educación mexicana y particularmente en el caso de la EMS. ¿Será diferente? ¿Llegó el momento de cumplir tantas promesas?

NOTAS

1 Docente-investigador de la UEMSTIS-Morelos / Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76.

2 Juan Fidel Zorrilla Alcalá, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, UNAM, 2015, p. 150.

3

Ibid., p. 146.

4

Organización de Estados Iberoamericanos, *Sistemas educativos nacionales*, México, OEI. https://www.oei.es/historico/quipu/mexico/index.html, consultado en mayo de 2020.

5

Eduardo Weiss, "La educación media superior en México ante el reto de su universalización", *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 6, núm. 6, en *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5927/pr.5927.pdf, consultado en mayo de 2020.

6

SEP, *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf, consultado en junio de 2020.

7

Rodolfo Tuirán y Daniel Hernández, "Desafíos de la educación media superior en México", *Este País*, 1 de marzo de 2016. http://www.estepais.com/articulo.php?id=460&t=desafios-de-la-educacionmedia-sup, consultado en mayo de 2020.

8

De acuerdo con el Informe de la Auditoria Superior de la Federación (ASF), en el PROFORDEMS la SEP no formuló indicadores ni metas de cobertura relativos a la atención de los docentes de las instituciones públicas de EMS. El programa se atendió de manera improvisada, sin contar con un padrón nacional de docentes que permitiera detectar necesidades de formación. De acuerdo con el programa —señala la ASF— se pretendía (en 2011) capacitar y certificar a 107 mil 755 docentes, sin embargo, el logro fue de solo 24 mil 844, es decir, apenas un 25% de la meta propuesta. La ASF identificó, en su revisión, falta de claridad en la planeación, carencia de mecanismos de gestión y control, ausencias e inconsistencias de carácter informativo, normativo y financiero; no evidencia capacidad para atender a la población total; no se ve que existan mecanismos para lograr la permanencia de los docentes, y todavía menos para lograr su certificación. La SEMS —continúa el Informe de la ASF— no precisó cómo determinó el número de formadores, instructores y profesores-asesores ni el costo de este servicio. El precio de los posgrados no fue supervisado ni autorizado, aunque sí aceptado por la COSDAC. Otro elemento que llamó la atención de la ASF fue la desigualdad en la aplicación del Programa por entidad federativa: saltan a la vista las asimetrías en términos de participación y logros: entidades en las que prácticamente tres cuartas partes de los docentes ya han sido atendidos (que no certificados), mientras en otras no se llega ni al 20% y no se advierten estrategias para compensar dichas desigualdades. Según cifras de la SEP, un porcentaje ligeramente por encima de la mitad del total de docentes que laboran en la EMS ha cursado el programa en cualquiera de sus dos modalidades. Pero por si todo lo anterior no fuera suficiente y lamentable, la ASF detectó un subejercicio de 243 millones de pesos (40% de su presupuesto), más la falta de comprobación de 212 millones 87 mil 500 pesos. Por lo anterior, el órgano de fiscalización concluyó señalando que "se infringieron los criterios de eficiencia, eficacia, economía, racionalidad, austeridad, transparencia, control y rendición de cuentas". Auditoria Superior de la Federación, Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2011, Grupo Funcional Desarrollo Social, SEP, Formación de Docentes de la EMS Auditoría de Desempeño: 11-0-11100-07-0399 DS-007, 2011. https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2011i/Grupos/Desarrollo_Social/2011_0399_a.pdf, consultado en mayo de 2020.

9

SEP-COSDAC, *Estrategia nacional de formación continua de profesores de educación media superior*. http://cosdac.sems.gob.mx/portalenfc2017/, consultado en mayo de 2020.

10

Idem.

11

SEMS, COSDAC, Programa de Formación Docente de Educación Media Superior. http://registro.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/, consultado en enero del 2020.

12

Idem.

13

SEMS, "Líneas de política pública para la educación media superior", México, SEP, s/f, http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13005/1/images/L%C3%83%C2%ADneas%20de%20pol%C3%83%C2%ADtica%20p%C3%83%C2%BAblica_Diseno.pdf, consultado en febrero de 2020.

14

Por lo menos, hay evidencia documentada y videograbada de la realización de cinco talleres regionales y dos estatales en los que se capacitó a 2 mil 200 docentes líderes de academias de 26 entidades del país para informar, socializar y sensibilizar acerca de la necesidad de implantar e implementar el TCD. Sin embargo, ese impulso inicial fue insuficiente y se fue diluyendo con el pasar de los meses. Resulta indispensable bajar esa información a todos los planteles como una estrategia de trabajo al interior de las academias. SEP, Comunicado 081.- Trabajo colegiado, estrategia de la Reforma Educativa para mejorar la calidad académica, México, DF, 3 de abril de 2015. https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-081-trabajo-colegiado-estrategia-de-la-reforma-educativa-para-mejorar-la-calidad-academica-tuiran. https://www.youtube.com/watch?v=bKm7FyvpzgA, consultado en enero de 2020.

15

SEP-SEMS-DGB, *Lineamientos del trabajo colegiado*, México, SEP, 2017. https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/lineamientos-de-trabajo-colegiado/LINEAMIENTOS-DE-TRABAJO-COLEGIADO.pdf, consultado en junio de 2020; SEP, *Elementos básicos del trabajo colegiado*, México, SEP, 2015; SEP, *Mecanismos de participación responsable y compromiso de los docentes ante la academia*, México, SEP, 2015; SEP, *Desarrollo de mecanismos para el trabajo colaborativo*, México, SEP, 2015.

16

Luz Marina Ibarra Uribe, Ana Esther Escalante Ferrer y César Darío Fonseca Bautista, "Obstáculos para la formación docente en la educación media superior en México. El caso del bachillerato tecnológico", *Revista Electrónica: Diálogos Educativos*, vol. 14, núm. 27, pp. 21-54.

17

Portal electrónico ahttps://www.iiiepe.edu.mx/ofertaformativa/cursos

18

SEP-SEMS-DGB*, Lineamientos del trabajo*…, p. 3.

19

Ibid., p. 5.

20

Ibid., p. 6.

21

Ibid., p.10.

22

Idem.

23

José Antonio Román, "Concluirán bachillerato ocho de cada 10 jóvenes para 2018", *Diario La Jornada,* 9 de febrero de 2015. https://www.jornada.com.mx/2015/02/09/sociedad/039n1soc, consultado en enero de 2020.

24

Andy Hargreaves y Michael T. O'Connor, *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos,* España, Morata, 2020, p. 5.

25

Ibid., pp. 5 y 6.

26

Cecilia Fierro Evans, "Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario en la transformación de la escuela", en Alicia Rivera Morales y Lucía Rivera Ferreiro (compiladoras), *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas*. *Reflexiones y propuestas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, colección MaxTexto No. 13, 2006, s/p.

27

Idem.

28

Idem.

29

Idem.

30

El nombre del proyecto es “Implicaciones del tránsito de la academia local al trabajo colaborativo docente. Limitaciones, alcances y retos en los planteles de UEMSTIS en Morelos”, el cual desarrollamos docentes e investigadores participantes en la Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76 en planteles del estado de Morelos. Para ello contamos con la anuencia, y sobre todo el apoyo invaluable de la Representación Estatal de la UEMSTIS, particularmente de la Lic. Amparo Dávila, responsable del área de Vinculación de dicha dependencia.

31

María Lorena Hernández Yáñez, “Liderazgo académico”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLII(3), núm. 167, 2013, pp. 82-100. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista167_S2A2ES.pdf, consultado en enero de 2020.

32

Emanuele Balduzzi, “Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa”, *Revista Española de Pedagogía,* año LXXIII, núm. 260, 2015, pp. 141-155, p. 141. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/01/260-08.pdf, consultado en enero de 2020.

33

María Lorena Hernández Yáñez, “Liderazgo académico”, *op. cit.*

34

María Lorena Hernández Yáñez, “Liderazgo académico”, *op. cit,* p. 86.

35

SEP, Programa Sectorial de Educación 2020-2024, México, SEP, 2020, p. 51.

36

Es la institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de las y los mexicanos. Esta institución tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república. Los cinco ejes sobre los cuales se desarrollará este nuevo modelo son: el planteamiento curricular, la escuela al centro del sistema educativo, formación y desarrollo profesional docente, inclusión y equidad, y la gobernanza del sistema educativo. Los principios de la NEM son: fomento de la identidad con México, responsabilidad ciudadana, la honestidad como comportamiento fundamental para lograr la responsabilidad social, participación en la transformación social, respeto de la dignidad humana, promoción de la interculturalidad, promoción de la cultura de la paz y el respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. SEMS, *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*, México, SEP, 2019. http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf, consultado en mayo de 2020.

37

SEMS, *La Nueva Escuela Mexicana: Principios…, op. cit*.

38

SEMS, *Líneas de política pública para… op. cit*.

Docentes de la UEMSTIS-Morelos ante un modelo educativo de liderazgo y colaboración

Rosa Isela Covarrubias Pinzón[1]

Dadme un punto de apoyo y moveré al mundo.
ARQUÍMEDES

Introducción

¿Qué pasa con un ser humano cuando observa con asombro que su trabajo funciona a toda prueba? Esa frase se atribuye a un ilustre científico del mundo antiguo, matemático, astrónomo, ingeniero, físico e inventor griego nacido en Siracusa, quien arrastrado probablemente por un entusiasmo desmedido ante los usos que había demostrado con la ley de la palanca, expresó tal compromiso. Los testigos del hecho, si es que realmente sucedió, se encargaron de volver imborrables sus palabras. Letras más o letras menos, en este escrito nos interesa observar lo que hay detrás de ese entusiasta compromiso.

Si ese mismo deseo surgiese entre un tipo de personas comunes, aquellas que por razones tan distintas como válidas hoy se encuentran al frente de alumnos, quizá sería para ellos más sencilla su tarea. La responsabilidad que tienen esos seres es muy especial, no solo porque se les encarga transmitir conocimientos, sino porque se les pide, o se infiere por costumbre, que sean ellos quienes conduzcan a los jóvenes a

descubrir en sí y para sí mismos inquietudes comunes a las de los hombres y mujeres de ciencia. Hasta ahí todo parece rutinario, solo falta agregar un último escaño en la misión: una vez que Arquímedes se encontrase ya listo para cumplir su palabra, qué cambiaría si uno de sus discípulos dijese: ¿y eso para que me va a servir, maestro?

El fin último de la educación, el lugar a donde los docentes llevan a sus seguidores ejerciendo su liderazgo, es precisamente lo que nadie les enseña a enseñar, y quizá ellos tampoco lo tienen claro; aquí, para fines prácticos, presento las palabras que expresara Immanuel Kant[2] en 1803: "el hombre solo llega a serlo mediante la educación". Así de enorme es la tarea que se encomienda a los docentes.

En el presente capítulo haremos un breve recuento de los conceptos que un maestro de formación debe conocer; presentaremos una sinopsis de cómo ha ido evolucionando la educación en México, incluyendo el pasado reciente —la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)— para enseguida encontrarnos ante el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM); buscaremos referentes de liderazgo en la historia de la educación en nuestro país y, para concluir, identificaremos si el estado de Morelos cuenta actualmente con docentes de bachillerato tecnológico entre los que se observen rasgos de liderazgo y colaboración como resultado de su práctica docente.

Conceptos entre maestros

Entre los docentes de EMS del bachillerato tecnológico en el estado de Morelos, el hablar de pedagogía no es, quizá, muy frecuente ya que 90% de ellos[3] carece de formación pedagógica; la formación inicial de estos docentes es incipiente.[4] En palabras simples: no están formados para enseñar; es por ello que, en este tipo educativo, los procesos de inducción al servicio docente y la capacitación son medios relevantes para la formación pedagógica de los profesores. A ellos se les solicita cumplir con un mismo propósito de manera genérica:

> Conducir, conforme a los planes y programas aprobados, el proceso enseñanza-aprendizaje para la formación de técnicos profesionales del nivel medio superior en las áreas industrial y de servicios, a efecto de contribuir al desarrollo del sector productivo de bienes y servicios de la

región.[5]

De manera más específica, los docentes en estudio cuentan con un listado de 31 funciones inherentes al puesto, todas ellas de carácter técnico, y sin duda todas ellas *ad hoc* con el perfil del egresado; no obstante, podemos dar por sentado que los maestros en comento no tienen ninguna inclinación por involucrarse en cuestiones "teóricas" acerca de la educación, por lo que en su vida cotidiana muy probablemente no ven como algo indispensable participar en una conversación sobre pedagogía o acerca de una investigación educativa. Sin embargo, la práctica docente no se concibe en ausencia de la pedagogía. Dado que utilizaremos este término a lo largo del escrito, habremos de definirlo, y puesto que se trata de un concepto muy especializado y amplio, adoptaremos la definición que nos comparte Barroso:[6] "[Pedagogía es] la disciplina en que confluyen aportaciones diversas sobre el objeto de estudio 'educación'". Esta definición está abierta a aportaciones tan coloquiales como las que requerimos para el tema que nos ocupa.

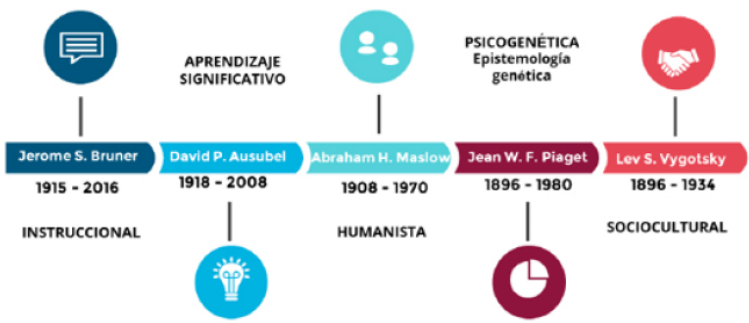
Barroso asume, como parte de su experiencia en docencia, que en realidad no existe desidia de parte de los docentes durante su práctica; lo que ella observó es que la falta de formación pedagógica es precisamente lo que no les permite reconocer la validez de las aportaciones teóricas; lo anterior se suma a la desconexión que el academicismo ha establecido entre "lo teórico" y "lo práctico" desde tiempos ancestrales.

La pedagogía es un nicho idóneo para contener diversas reflexiones interdisciplinarias dentro de su marco conceptual; en ella se unifican los aportes de las disciplinas que se interesan por el problema de la educación como objeto de estudio y, además, es la que ejecutan los maestros, sin proponérselo, y sin formación previa, en su práctica docente.

El problema central de toda educación es resolver la interrogante en torno al tipo de sociedad que se requiere formar, de ahí que Juif y Legrand[7] afirman "no hay pedagogía sin alternativa filosófica". La acción pedagógica consiste, fundamentalmente, en transmitir a la generación más joven aquellos comportamientos, actitudes y conocimientos que constituyen la civilización vivida y deseada por la generación adulta. Siempre habrá valor en el acto pedagógico, ya sea cuando el educador pretende transmitir a su joven alumno lo que él mismo considera como legado de la civilización, o cuando intenta transmitir los valores existentes esperando forjar una mejor sociedad, una que se apegue al ideal que el docente profesa y persigue.

En palabras de Zubiría "[…] no existen las pedagogías neutras, ya que el quehacer educativo necesariamente presupone una concepción del hombre y de la sociedad";[8] por tanto, podemos afirmar que a partir de las antropologías filosóficas surgen teorías educativas que privilegian algún aspecto de la vida social. A grandes rasgos, encontramos cinco teorías substanciales[9] que se presentan a manera de línea de tiempo (figura 1):

Figura 1. Algunas teorías pedagógicas y sus expositores



Fuente: Elaboración propia.

Cuando estas teorías fueron puestas en práctica generaron corrientes educativas distintas (pedagogía tradicional, activa, conductista, constructivista, por competencias, etc.), mismas que no necesariamente surgieron de manera secuencial. Soportadas por teorías y modelos psicológicos o psicopedagógicos, estas teorías se constituyeron como tendencias y, debido a su aceptación, han generado formulaciones prácticas y concepciones didácticas, metodológicas y organizativas que han dado la pauta para estructurar la educación bajo modelos a través de los cuales se pretende alcanzar los fines para los que fueron diseñados, dentro de un espacio-tiempo también contemplado.

Modelos educativos a la mexicana

En México, los modelos educativos han seguido corrientes pedagógicas

de otros países, aunque también debemos observar que las políticas educativas se establecen para que la educación mexicana alcance lo que hemos llamado durante este capítulo “el fin último de la educación”.

Para contextualizar el apartado de Resultados de este escrito, aquí se presenta a grandes rasgos la semblanza que la investigadora Margarita Zorrilla[10] hizo acerca del sistema educativo mexicano partiendo del Plan de Once Años (de 1959 a 1970), establecido durante la administración de Adolfo López Mateos. A partir de este plan se suprimió la tendencia socialista que se había observado en la educación de los mexicanos, y se dio paso a proyectos transexenales. Durante ese periodo aparecieron los libros de texto gratuito, se logró un crecimiento sostenido del gasto educativo y una importante expansión de la educación primaria.

El último programa mexicano educativo del siglo XX corresponde a los “proyectos de reforma, descentralización y modernización de la educación” (de 1970 a 1995). En este periodo se incluye la reforma de Luis Echeverría, que se centró en los planes y programas de la educación primaria y secundaria, y posteriormente la llamada “década perdida” de 1980, en la que los países de América Latina compartieron crisis económicas originadas por deudas externas impagables, grandes déficits fiscales, y volatilidades inflacionarias y de tipo de cambio. Más adelante, en la década de los noventa identificamos el impulso del discurso educativo centrado en el derecho a la educación y en los principios de obligatoriedad, laicidad y gratuidad, aunado a la reflexión acerca de la calidad y la equidad, que en conjunto se refieren al derecho universal a aprender.

En el año de 1992 el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), para transferir a los gobiernos de los estados la responsabilidad, facultades y recursos para operar de manera descentralizada la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), así como la formación de maestros. Derivado del ANMEB, la educación secundaria fue incluida como parte de la educación obligatoria. El propósito del Acuerdo, como consta en el texto publicado en el Diario Oficial de la Federación,[11] fue asegurar a los niños y jóvenes:

> […] una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su

conjunto.

En resumen, se acordó lograr la modernización, alcanzar mayor cobertura y un mejoramiento de la calidad en la educación básica, lo cual habría de consolidarse mediante una nueva institucionalidad que enalteciera el ejercicio y la vocación magisterial, y que contribuyera a valorar mejor la tarea del maestro. En este punto vale mucho la pena hacer una pausa y preguntarnos ¿qué edad tenía y en qué grado escolar me encontraba estudiando en el año de 1992? Guardemos esa respuesta para más adelante.

Para finales del siglo XX, las políticas públicas educativas sexenales o transexenales habían abrazado el orden globalizador mundial. En el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar, explican Marrero y Hernández,[12] más de 160 países, México incluido, se comprometieron a cumplir la universalización de la enseñanza primaria, la alfabetización, la igualdad de los sexos en cuanto a la escolarización, la educación en la primera infancia y de los adultos, con un compromiso expreso por salvaguardar y mejorar la calidad de la educación. Todos estos compromisos a ser cumplidos antes del 2015.

Tan solo cinco años después del Foro, sostiene la misma autora, de acuerdo con el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el cumplimiento de esos objetivos estaba muy comprometido; por ejemplo, la cantidad de niños sin escolarización había disminuido muy lentamente como para suponer que se alcanzaría la universalidad de la enseñanza primaria para 2015. Marrero y Hernández puntualizan el surgimiento de una brecha internacional en la generación del conocimiento: mientras los países ricos se encontraban especializándose en ello, atendiendo sus sistemas de educación superior y sus centros de investigación, sus contrapartes de los países pobres se enfocaban en los programas de educación básica.

En esa década se generó una tendencia que planteaba pasar de un modelo de organización basado en el control de los procesos, a un modelo basado en la medición de los resultados (que incluyó conceptos de eficiencia o eficacia, mercado y demanda). Como resultado, se introdujo la medición estandarizada de los aprendizajes con iniciativas como la prueba PISA y se dio voz a los empleadores de los egresados, que presentaban datos a partir de los cuales los consumidores de los servicios educativos podían elegir la mejor opción. Aquí ubicamos al Banco Mundial (BM) y al Banco Interamericano de Desarrollo (BID).[13]

El resultado de los acuerdos y los foros internacionales mostraron, para Marrero y Hernández,[14] una polarización entre las escuelas de

países ricos frente a sus similares en países pobres, profundizada por las altas expectativas sobre los resultados del aprendizaje en los alumnos: las escuelas ricas tenían alumnos ricos, mientras que las escuelas pobres tenían alumnos pobres, con la consecuente agudización de las desigualdades sociales. En correspondencia, los maestros enfrentaron mayores exigencias, desde su formación inicial y a lo largo de su vida profesional. Por otro lado, también la participación de los padres y otros agentes comunitarios en el proceso educativo o en la gestión de los centros generó más presión sobre los docentes, particularmente cuando el financiamiento de la escuela dependía de la gestión de los padres. Lo anterior se relacionó con tres factores intrínsecos de estos miembros de la comunidad escolar: la incidencia de la ocupación y el nivel educativo de los padres en los resultados de los alumnos, y de la disparidad en la capacidad contributiva de los padres hacia las escuelas de sus hijos, que ampliaba la desigualdad.

Es en de ese panorama internacional, durante el 2008, cuando en México se oficializa la RIEMS, a través del Acuerdo 442.[15] Resultado de las políticas educativas liberales de orden mundial, la RIEMS contempló la inclusión de las competencias y puso al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje; estandarizó las evaluaciones para los docentes y midió sus resultados apoyada por organismos privados como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) y Mexicanos Primero.

En 2015, Alejandro García[16] hizo un recuento de la situación que prevalecía en ese momento en el país, y llegó a la conclusión de que la puesta en marcha de la RIEMS había sido lenta, que para esa fecha no se contaba con indicadores suficientes que permitieran evaluar los beneficios o perjuicios de los cambios a mediano y largo plazos, y que los problemas estructurales (falta de profesionalización, de concientización y de estímulos al personal docente) habían generado descontento en una parte importante del sector magisterial.

En el Acuerdo 442, la RIEMS consideraba la participación activa de los docentes en su implementación y establecía el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Los cuatro ejes sobre los cuales descansaría la reforma se definieron de esta manera: el primero establecía el enfoque educativo por competencias; el segundo reconocía las modalidades de oferta educativa en escolarizada, no escolarizada y mixta; el tercero contenía los mecanismos de gestión, e introdujo el término *gestión escolar* en el ámbito de la educación pública, del cual hablaremos en seguida; y el cuarto versaba sobre la certificación de los planteles dentro del SNB. En teoría, el resultado de la conjunción de estos cuatro ejes debía

conformar un modelo mexicano educativo exitoso.

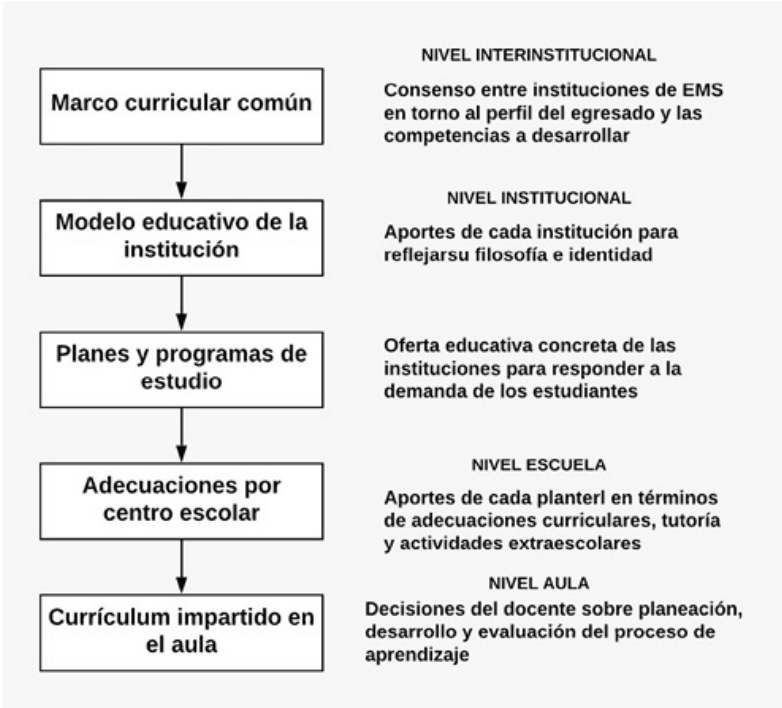
Gestión escolar y empleo del término trabajo colaborativo durante la RIEMS

Dentro de los mecanismos de gestión escolar, el Acuerdo 442[17] contempló la formalización y actualización de la planta docente en el modelo educativo basado en competencias, e introdujo la necesidad de formular el perfil de los educadores también por competencias docentes; de igual forma, se habló de la profesionalización de la gestión escolar, y es ahí donde se menciona el liderazgo como medio para conducir, de manera satisfactoria, los procesos necesarios para la instrumentación de la reforma. El concepto de liderazgo se presenta como un componente de lo que se espera en los subsistemas y planteles que conforman la educación media superior (EMS), pero no se hace referencia a las habilidades de las personas que tendrían ese perfil en dichas entidades, en este caso, los docentes.

Es importante notar que cuando la RIEMS presenta los cinco niveles de concreción curricular en los que se habría de implementar el SNB, los primeros cuatro hacen referencia a entidades que conforman el sistema educativo, y es hasta el último escalón, el que se refiere a la concreción en el aula, en donde se distingue el papel del docente como único responsable físico de la toma de decisiones finales sobre la planeación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje.

Como se puede observar en la figura 2, la gestión escolar se puso en manos de los directivos, en su rol de líderes de las instituciones que representaban, dejando a los docentes las acciones de gestión académica, es decir, aquellas que se desempeñan dentro de las aulas. Posiblemente en ese momento los docentes se preguntaron si tendrían las herramientas necesarias para lograr lo que se les solicitaba.

Figura 2. Niveles de concreción curricular de la RIEMS



Fuente: Acuerdo 442 de SEP.

Ahora bien, en los acuerdos 447[18] y 488[19] se habían definido las competencias de los docentes, y estas, sin duda, hacían referencia a conceptos de liderazgo: se actualiza, domina los saberes, diseña planes de trabajo, aplica estrategias formativas, construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, guía el proceso de aprendizaje independiente, etc. También habían sido establecidas las acciones prácticas que se esperaban de ellos, es decir, ya estaba definido el qué, pero para ese momento los docentes no sabían el cómo.

Desafortunadamente la etapa de capacitación para los docentes vendría de la mano de una evaluación que en ese momento se reconoció como punitiva al interior del gremio docente; en su instrumentación participaron entidades privadas como el Ceneval, el cual requería a los docentes participar en una evaluación a través de un instrumento estandarizado.

Mientras tanto, los planteles gestionaban los procesos necesarios (burocráticos en su mayoría) para lograr su certificación en el SNB; así, la gestión escolar que se pensaba sería parte de las actividades de los

docentes, se concibió como una tarea administrativa que estaba en manos del personal con funciones directivas (directores, subdirectores y jefes de departamento), en tanto los docentes permanecían en una actitud pasiva y se limitaban a ser observadores del desarrollo de esa parte de la gestión escolar.

Siete años después de iniciada la reforma, en el 2015, Sánchez-Reyes y Barraza-Barraza[20] definieron a la gestión escolar como:

> […] un conjunto de procesos teórico-prácticos que se integran horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo […] se caracteriza por ser participativa, resolver conflictos entre lo que se prevé y lo contingente, se asocia a la gobernabilidad y tiene como función generar y ampliar los desempeños para la calidad.

Estos autores también se dieron a la tarea de entrevistar a un grupo de directores de instituciones dedicadas a la formación de docentes en el estado de Durango. En su artículo muestran la percepción que los directivos tenían acerca del liderazgo con relación a la gestión escolar, en las instituciones en estudio, y sostienen que esta se caracterizaba por patologías como la burocratización, tareas superpuestas, procesos lentos, y pérdida de tiempo, calidad y sentido, que derivaban en frustraciones entre el personal. A pesar de que los directivos utilizaban su tiempo en la resolución de situaciones de orden contingente, e intentaban enfatizar cuestiones académicas incluso en horarios extra, sus esfuerzos no incidían en las patologías descritas.

Para conocer la postura de los docentes ante las situaciones del sexenio pasado, en las líneas que siguen se presenta la opinión de Barroso Jeréz[21] en lo que se refiere a la formación teórica de los educadores:

> El maestro, por la formación recibida, y por el poco estímulo que generalmente recibe para realizar otra tarea que suponga algo más que el ser "práctico" de la educación, termina aceptando que su misión no es más que reproducir unas determinadas pautas de acción que le permitan alcanzar los objetivos que le vienen establecidos […] En cualquier caso, el maestro es un personaje que no participa activamente ni de las decisiones "políticas" ni de las "teóricas" respecto a la educación.

Es decir, la formación teórica de los docentes no les permite visualizarse como parte del éxito o fracaso de los modelos educativos; se encuentran

lejos de participar activamente como agentes de la gestión escolar, y se limitan a reproducir contenidos, metodologías y técnicas educativas en sus salones de clase sin tomar acción como elaboradores o colaboradores de una cultura académica dentro de su comunidad escolar.

La RIEMS, por su parte, no se olvidó de señalar la importancia de las acciones colectivas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; así, el Acuerdo 442 se refiere al trabajo conjunto de los docentes con el término "trabajo colegiado", y cuando se abordan acciones dirigidas a los alumnos se habla, en esencia, de trabajo colaborativo. En ambos casos se puede observar que sería necesario un trabajo colectivo para lograr el fin educativo para el cual fue diseñada la Reforma. Cabe mencionar que, desde el principio, la SEP consideraba el trabajo colegiado como parte del proceso de mejora continua del docente,[22] y daba por hecho que los maestros ya participaban de manera activa, entusiasta y organizada en la planeación y ejecución de proyectos educativos en los que recurrían a la colaboración.

Por su parte, los docentes asumieron que el enfoque por competencias implicaba necesariamente que los alumnos trabajasen en colaboración con sus pares, por lo que incluyeron en sus estrategias didácticas y en sus planeaciones de clase elementos que consideraron pertinentes para ello y para promover los aprendizajes significativos que el modelo educativo establecía en forma de competencias.

El mismo documento hace mención de que era necesario crear una nueva cultura docente que involucrara también a los directivos en la búsqueda de la concreción de la RIEMS en cada aula. Por lo tanto, con la aparición de la Reforma se emitieron los lineamientos que mostraban a los docentes la posibilidad de trabajar en grupos colegiados organizados en estructuras alternativas a las ya existentes academias ordinarias de componente básico o profesional, en donde los docentes usualmente se reunían en función de sus unidades de aprendizaje curricular (UAC), que son los módulos, submódulos o asignaturas en que se organizan los programas de estudio de la UEMSTIS.

La implementación de estos grupos de trabajo creados en función de las necesidades particulares de los planteles y, por ende, de los alumnos, contribuiría a la creación de una nueva cultura docente de colaboración. Para ello, las posibilidades de estructura que se establecieron fueron las siguientes:

a)

Por el grupo que los docentes atienden.

b)

Por el semestre o área de formación que atienden los docentes.

c) Por academia, asignatura o por asignaturas afines.

Así, con un modelo basado en competencias, y considerando implícitamente la colaboración, la parte teórica estaba ya cubierta; solo había que esperar los resultados en la forma de los indicadores académicos correspondientes. Menuda sorpresa debió ser enterarse, en 2017, luego de ocho años de existencia de la RIEMS, y de acuerdo con los resultados de la aplicación de instrumentos internacionales estandarizados como la prueba PISA, que México se encontraba en el último lugar de desempeño[23] al comparar sus resultados en materia educativa con los del resto de países pertenecientes a la OCDE. En ese momento se responsabilizó socialmente a los docentes de los resultados por la sencilla razón de que, estando resuelta la teoría en la RIEMS, ellos eran los encargados de llevar a la práctica las acciones para concretar la reforma dentro de cada aula.

En el ámbito global, durante la Cumbre de las Naciones Unidas de 2015, los 193 Estados miembros de la ONU ya habían establecido los Objetivos de Desarrollo Sostenible[24] y la Agenda 2030. Entre los objetivos destaca el número 4: Educación de calidad, el cual establece, en su numeral 4.1, que: "para el año 2030, todas las niñas y los niños terminen su educación primaria y secundaria, la cual será gratuita, equitativa, de calidad y con resultados pertinentes y efectivos".

Por lo que se refiere a los jóvenes del mundo, la meta 4.3 espera que en el año 2030 aumente considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias (técnicas y profesionales) que les permitan acceder a empleos y a emprender.

La agenda no olvida a los docentes cuando en su meta 4.c establece que se espera aumentar considerablemente el número de docentes calificados, y no descarta la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo.

En el año 2017, la Dirección General de Bachillerato[25] actualiza sus lineamientos de trabajo colegiado, ajustando las dos formas de estructuras alternativas para desarrollar trabajo colaborativo: grupos de docentes por semestre y por campo disciplinar. Además, involucra el concepto de responsabilidad y menciona el término de docente líder cuando se refiere a dichos grupos.

Así las cosas, en 2019, once años después de iniciada la reforma educativa que muchos identificaron como peñanietista, y otros como neoliberal, al llegar el fin del sexenio se está dando paso a nuevos

responsables en materia de educación.

La pedagogía de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)

La presentación de la NEM se celebró en el marco de una agenda que busca no dejar nada a la improvisación, acaecida el 15 de mayo de 2019, en conmemoración del día dedicado a los maestros. El entonces recién estrenado gobierno de Andrés Manuel López Obrador presentó la reforma al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se estableció un enfoque muy claro respecto de la figura del maestro: "Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo […]"; con este planeamiento se suma a los docentes como agentes centrales del paradigma de un nuevo humanismo que postula a la persona como eje central del modelo educativo, y coloca a los docentes a la par de importancia de los estudiantes, por lo menos en teoría.

El modelo pedagógico de la NEM,[26] sin descartar el enfoque por competencias ni el SNB, plantea un plan de 23 años, periodo durante el cual el Estado mexicano garantizará el derecho de los mexicanos a recibir una educación con calidad y equidad, es decir, los mexicanos, desde su nacimiento y hasta una edad en que concluyan sus estudios de tipo superior, recibirán educación pública establecida bajo principios de civismo, nacionalismo, participación, honestidad, respeto por la vida humana, interculturalidad, cultura de paz y respeto y cuidado de la naturaleza, misma que habrá de traducirse en la transformación social que el país demanda.

Para el gremio magisterial de EMS[27] se definieron políticas públicas entre las que se incluye la "dignificación y revalorización del docente", que incluiría un proceso de evaluación diagnóstica y de ingreso, capacitación, formación, actualización, acompañamiento, profesionalización, estímulo y reconocimiento a los docentes, así como el impulso a su trabajo colaborativo mediante redes de colaboración docente, y la mejora en infraestructura física y tecnológica educativa que a su vez impulse a los maestros hacia el uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y comunicación; también incluye a la *gobernanza* como mecanismo por el cual se fortalecerán los procesos de coordinación y colaboración entre autoridades educativas y la

comunidad escolar (alumnos, egresados, docentes, administrativos, directivos y padres de familia).

La NEM contempla el trabajo colaborativo[28] y lo propone bajo el desarrollo de cuerpos colegiados en los planteles de EMS, organizados por campo disciplinar, por asignatura, de componente profesional y de tipo transversal.

Un componente no considerado

Mencionamos la aparición del concepto gobernanza como parte del modelo educativo actual, sin embargo, la inclusión de este término no obedece a un capricho o un hecho aislado o restringido al ámbito de la educación; en palabras de Jacobo García:[29] "La definición de roles y responsabilidades de las instituciones responsables de esta política [refiriéndose a la política pública de gobernanza regulatoria multi-nivel] es también un elemento importante en este contexto, a fin de fortalecer las capacidades institucionales". Es así como se vuelve necesario hablar de roles y responsabilidades de las instituciones y, por axioma, toda actividad institucional requiere que se realicen actividades y habilidades humanas desde una perspectiva colectivista. La escuela es un ejemplo muy claro de ello.

En la escuela, como en todas las organizaciones de la sociedad, las actividades y habilidades humanas que se asignan a cada integrante, al realizarse en conjunto, tendrán un alcance y resultado potenciado en relación con la actividad aislada de uno solo de sus miembros.

De manera natural, las personas que conforman una organización propician el surgimiento de relaciones interpersonales más o menos formales con sus pares dentro de la organización. Las ciencias sociales estudian formalmente la manera en que las personas desarrollan tales relaciones en el campo de la administración, y particularmente en su apartado de comportamiento organizacional.

Es desde el comportamiento organizacional que se han establecido seis aspectos inherentes a la naturaleza humana:[30]

- Diferencias individuales: conformadas por concepciones de la psicología, donde la genética se ve influida por las experiencias

que vive la persona.

- Percepción: que se refiere al filtro personal a través del cual cada uno observa el mundo, y actúa en consecuencia.
- Integridad de la persona: entendida desde una visión sistémica en la cual confluyen todas las características de un ser humano y no solo aquellas intelectuales o sus habilidades como empleado(a).
- Conducta motivada: originada por ciertas causas que se traducen como necesidades personales.
- Deseo de participación: el cual se observa como consecuencia de las oportunidades para la participación significativa. Esto se logra mediante las facultades en la toma de decisiones que la organización permita.
- Valor de la persona: se refiere a la distinción propia en cuanto al merecimiento de cada ser humano.

A nivel individual, lo que mueve la voluntad humana para realizar acciones o resolver problemas es un tema de estudio desde hace tiempo. El modelo de Abraham Maslow[31] presenta de manera sintética un conjunto de teorías psicológicas diversas: cuando las necesidades fisiológicas se cubren por la puesta en marcha voluntaria o involuntaria del individuo, se presentan nuevos requerimientos en los que escalan en jerarquía tanto las nuevas necesidades como las capacidades humanas para resolverlas, de manera que representan un efecto positivo para el desarrollo integral de cada persona; más que seguir una secuencia o sistema cíclico, obedecen a una estructura piramidal no del todo rígida, donde las necesidades básicas soportan a las superiores y todas estas, al resolverse, facilitan la adaptación de la persona a su contexto social y, por ende, al desarrollo personal. El modelo se configura en torno al grado de libertad, el riesgo y la influencia del medio ambiente que circunden a cada persona.

En este punto podemos preguntarnos cuál será la motivación de cada docente, qué tan estática es esa motivación y si de alguna manera es compartida entre un número vasto de docentes. Ahora bien, considérese que, en el transcurso del tiempo, y con el surgimiento de nuevas necesidades, existe algo que se desea modificar; ¿qué personas

serán las indicadas para proponer esa modificación y de qué manera lo harán?

La modificación de la conducta colectiva o individual de los integrantes de una organización generalmente se da desde la escala jerárquica. Sin duda todas las características de la organización, entendidas como el clima organizacional, toman parte en una modificación, por ejemplo, cuando un elemento de la posición más básica en la jerarquía se encuentra con la posibilidad de participar significativamente y el clima organizacional es favorable para ello. En ese sentido, dependiendo de la manera en que uno de los miembros de la organización comunique a los demás la necesidad de modificar algo, esta será más o menos efectiva.

En el contexto del sistema educativo mexicano, el devenir de los modelos pedagógicos se relaciona con diversas influencias, como la política pública y el fenómeno global, y cuando surge alguna modificación, esta obviamente es comunicada desde un medio oficial, institucional. Una vez que surge se espera que todos los miembros de la organización generen las modificaciones desde lo individual. En ese orden de ideas, si consideramos el número de docentes[32] que actualmente conforma la totalidad del sistema (2 millones 100 mil 277), cada uno de ellos con su escala personal de motivación, es evidente que dicha modificación no se observará a partir de la teoría; será necesario que cada docente asuma su implementación, y para ello se requerirá de un modelo operativo a seguir, en la forma tangible de un líder.

Un líder en cada aula

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, la palabra líder describe a la persona que dirige o conduce un partido político, un grupo social u otra colectividad. De acuerdo con Sánchez y Barraza,[33] hay dos condiciones para que una persona pueda ser considerada líder: la primera es ser reconocida, lo cual significa que debe existir un antecedente de legitimidad que no se otorga en función de un nombramiento, sino que proviene de la confiabilidad que genera su presencia entre sus seguidores; la segunda condición consiste precisamente en contar con personas que darán esa legitimidad. Los autores presentan el siguiente esquema (cuadro 1) en el cual sintetizan

los elementos clave de cinco estilos de liderazgo.

Cuadro 1. Estilos de liderazgo desde diferentes autores

ESTILOS DE LIDERAZGO	
Toma todas las decisiones	Nombrados
No permite la participación del grupo	Lewin (1939)
Dueño de la información	
No delega responsabilidades	
Fija los objetivos a cumplir	
Administra premios y castigos	
Tiene control de todo y todos	
Democrático	El líder
Fomenta la participación activa del grupo	Lewin (1939)
Agradece la opinión del grupo y no margina a nadie	
El objetivo es el bien grupal	
Ejerce una escucha activa teniendo en cuenta todas las opiniones	
Delega tareas en otros y confía en la capacidad de su grupo	
Ofrece ayuda y orientación	
Decisiones con participación mínima o nula	Laissez-faire
Prefieren normas claras	Lewin (1939)
Tienden a ser neutros	
Influyen poco en el logro de objetivos	
Influyen poco en el clima laboral	
Transformacional	Transformaciones en función de las necesidades de los dirigidos
Aprovecha el ó personal a los dirigidos	Parente, F. (2010)
Estimula intelectualmente al trabajador	
Hace partícipe al trabajador del éxito de la empresa	
Cree en el trabajador y en el trabajo en equipo	
Le apuesta a los resultados a largo plazo más que a corto	
Es arriesgado	
Distribuidor de decisiones compartidas	
Fomenta el trabajo colegiado	Murillo (2016)
Tiene metas explícitas y compartidas	
Establece zona de desarrollo próximo para él y su personal	
Se implica en las decisiones pedagógicas	
Fomenta cambio en la cultura institucional	

Fuente: Sánchez-Reyes y Barraza-Barraza.[34]

Retomaremos ahora los trabajos de Jaime Riquelme[35] para abundar en las habilidades sociales de los líderes de las instituciones educativas, puesto que el estilo de liderazgo que se adopte incidirá en los resultados de la organización, específicamente al contribuir al clima organizacional, y este, a su vez, en la creatividad y productividad individual y por ende grupal.

Riquelme sostiene que es el *liderazgo transformacional* el que resulta más efectivo en situaciones de crisis; considerando la incertidumbre del medio ambiente, este estilo se relaciona con factores de innovación y con asumir el riesgo. En él se ponen en práctica las habilidades blandas de los líderes (aquellas relacionadas al bien ser) que generalmente surgen durante las crisis a manera de guía o inspiración, a diferencia del *liderazgo transaccional,* que se basa en la motivación de los seguidores para alcanzar un beneficio en condiciones de mayor estabilidad. Riquelme considera que ambos estilos se complementan,

siendo el transaccional el que establece los estándares y expectativas mientras que el transformacional potencia y cohesiona al colectivo mediante el fortalecimiento de los valores, la misión de unidad y la visión.

El estudio en cita busca contribuir a cerrar la brecha teórico-empírica que aún existe en la evaluación del impacto de los estilos de liderazgo y sus conceptos afines para lograr la resolución de situaciones de crisis. En su investigación el autor comprobó que la combinación de estilos y sus conceptos afines, como son los valores, la flexibilidad, la politización y la racionalidad, alcanzan una correlación estadísticamente demostrable ante la resolución eficaz de una crisis. Al respecto, sabemos que cualquier escuela puede ser un lugar de observación en donde ocurran situaciones de crisis.

En la escuela, la función de líder no debiera circunscribirse a la figura del cuerpo directivo, dado que cada maestro frente a grupo puede llegar a convertirse no solo en el facilitador o acompañante académico de sus educandos, sino también en su guía, su mentor, su líder.

Cada docente, de manera cotidiana, puede observar la necesidad de poner en práctica sus habilidades de liderazgo cuando requiere acciones para la gestión académica, la coordinación, la comunicación, y para lograr interrelaciones con sus alumnos, es decir, todas aquellas habilidades que de manera empírica suponemos que poseen los maestros por el solo hecho de desempeñarse en la docencia y porque, de manera también natural, cualquier persona enfrenta y resuelve diferentes tipos de problemas en la escala de Keith Grint[36] durante la vida diaria: los problemas *tame* (mansos), aquellos que se presentan con una linealidad clara, una causa y una consecuencia, y que para resolverlos se requiere una habilidad de gestión y un trabajo eficiente; los problemas *wicked* (perversos), que surgen sin una linealidad clara y se ven acrecentados por la complejidad de sus orígenes y posibles consecuencias, por lo que requieren activar habilidades de liderazgo para ser resueltos; y los *critical problems* (crisis), que se caracterizan por su inmediatez o su aparición inesperada, y que requieren ejercer habilidades de mando para ser resueltos, es decir, dependen del ejercicio de la autoridad.

Los momentos para ejercer unas u otras habilidades, a nivel personal o como responsables de otros, siempre van a estar sujetos al contexto, y este a la o las necesidades *in situ*. Grint[37] ha observado el empleo de su tipología de problemas en las distintas políticas públicas que se han diseñado para buscar soluciones ante la actual contingencia sanitaria mundial; para ello ha comparado las posturas de los dirigentes políticos de diferentes países, quienes indudablemente impactarán a la

totalidad de sus gobernados con sus decisiones.

Al ser cada individuo un elemento dentro de un sistema social forma parte de diferentes estructuras y roles: su familia, sus amigos, su trabajo, su cultura, sus instituciones, sus ideales, etc. Así, el desarrollo de la personalidad de cada persona también se debe al contexto de las estructuras sociales a la cuales pertenece; bajo la óptica de Mauricio Herrera:[38] "[…] es un ejercicio autónomo y voluntario, disponible para quien lo desee pues no es, ni puede ser impuesto". En el campo de la psicología:

> […] son varios los conceptos que permiten trabajar operativamente el desarrollo personal […]: autoestima, la autoimagen, el autoconcepto, la autogobernabilidad, la autoconfianza, la autoeficacia, la inteligencia emocional, la creatividad, las habilidades sociales y comunicativas […] habilidades para el diálogo y la conciliación, la asertividad, la adaptación, la autogestión desde la crisis, la resiliencia, la convivencia pacífica, la autorrealización, la ética, la bioética y la deontología, la democracia participativa, el conflicto y la violencia, los estilos de vida saludable, la motivación, el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, la intervención en crisis, el proyecto y plan de vida, los valores y virtudes personales, la gestión para el éxito y el emprendimiento, el pensamiento estratégico y la programación neurolingüística, entre otros más.

En ese orden de ideas, y en un entorno ideal para el desarrollo personal de los educadores, la autogobernabilidad en los docentes formaría parte de los recursos de su personalidad y, por medio de ella y los demás conceptos antes citados, en un contexto favorable, sin duda nos encontraríamos con un líder frente a cada grupo de estudiantes.

Metodología

Durante el semestre julio 2019 a enero 2020, 3 mil 725 docentes de bachillerato tecnológico desarrollaron su labor en el estado de Morelos;[39] de ellos, 753 maestros se encontraban adscritos al subsistema de la UEMSTIS, prestando servicios educativos a través de 11 planteles ubicados en todo el estado. El presente capítulo tiene el propósito de compartir los

resultados obtenidos por una red de investigación educativa que se dio a la tarea de determinar las condiciones de desarrollo del trabajo colaborativo en la UEMSTIS, específicamente en esa entidad federativa.

La presente investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo mediante un cuestionario en formato electrónico que contiene, principalmente, escalas de apreciación; con ellas se pretendió cuantificar el estado actual de la colaboración de los docentes al interior de sus academias. Al término de la recogida de información, la Red de investigación educativa CBTis No. 76 diseñó un segundo instrumento consistente en una cédula por plantel distribuida entre los 11 planteles de la entidad. Para su llenado se solicitó el apoyo de la oficina estatal de enlace de UEMSTIS. La cédula incluye información cuantitativa respecto al número, edad, sexo y capacitación de los docentes, así como la matrícula y el sexo de alumnos inscritos durante el semestre julio 2019 a enero 2020.

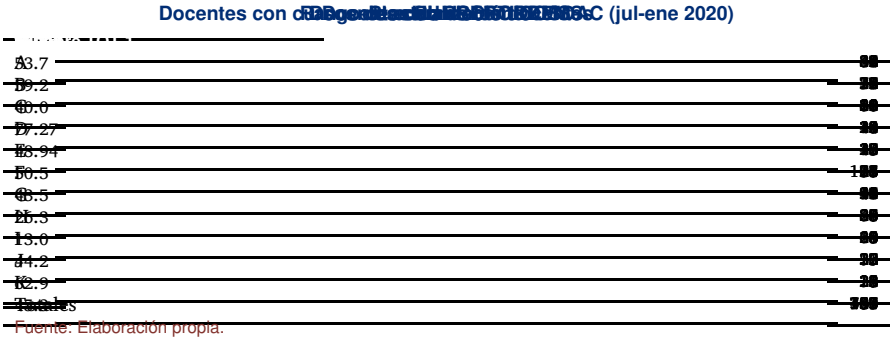
Resultados

El análisis que se presenta en estas líneas se llevó a cabo a partir de la información obtenida con el segundo instrumento. En el cuadro 2 se expone la distribución por sexo, edad y formación pedagógica de la plantilla docente de julio de 2019 a enero de 2020. El PROFORDEMS es el Programa de Profesionalización para Docentes de EMS, cursado en formato de diplomado o especialidad, y CERTIDEMS es la certificación en competencias docentes de EMS. Cabe mencionar que, en vista de la poca o nula preparación pedagógica de los maestros de este tipo educativo, se consideró que los docentes que concluyeron dichos programas de capacitación de alguna manera se encontraban motivados para acercarse a cursar estudios complementarios o actualizaciones en pedagogía por su propia iniciativa.

Adicionalmente se presentan las cifras de docentes inscritos a los cursos de actualización en diversas áreas de la docencia que son impartidos por la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico de la SEP (COSDAC), en el entendido de que, al momento de recabar la información, dichos cursos se consideraban de carácter voluntario, es decir, el hecho de cursarlos no ha tenido consecuencias pecuniarias ni coercitivas establecidas por las autoridades educativas correspondientes.

En el cuadro se observa que la plantilla docente perteneciente a la UEMSTIS en Morelos se encuentra conformada en su mayoría por mujeres (55%), y muestra una tendencia natural al "envejecimiento" de los docentes: 64.4% de la plantilla se conforma por maestros de más de 40 años, a los cuales identificaremos como grupo 1; el 20.85% tiene entre 36 y 40 años, considerado como grupo etario 2; el 12.08% son docentes de 30 a 35 años de edad (grupo 3), mientras que el 2.66% tiene menos de 30 años, y conforma el grupo 4.

Cuadro 2. Número de docentes por edad y formación pedagógica



Fuente: Elaboración propia.

A partir de esos datos podemos inferir que los docentes que hoy tienen más de 40 años (grupo 1), nacidos a partir de 1978, cursaban su educación básica en el momento en que en nuestro país se originaron los "proyectos de reforma, descentralización y modernización de la educación" (de 1970 a 1995), cuyo objetivo, recordemos, era otorgar mayor autonomía a los gobiernos estatales en materia educativa. A pesar de las crisis de la década de 1980, estos jóvenes, hoy docentes del grupo etario preponderante en Morelos, habrían estado cursando su educación secundaria o media superior en ese periodo, por lo tanto, podemos afirmar que la mayor parte de la comunidad académica de la UEMSTIS en Morelos fue educada bajo principios de obligatoriedad, laicidad y gratuidad, que se soportaron en conceptos de calidad y equidad, fruto de las corrientes filosóficas que en aquel entonces estaban creando una tendencia mundial.

El grupo 2, los nacidos entre 1979 y 1983, se encontraban estudiando la secundaria entre 1989 y 1995 y vivieron el momento en que la política pública, a través del ANMEB, otorgó mayor autonomía a los gobiernos estatales en materia educativa; cursaron sus estudios en un modelo educativo basado en la calidad y la equidad, cuyo su propósito general era generar una sociedad democrática y productiva, que

enalteciera la vocación magisterial como parte del desarrollo de la persona.

Los maestros del grupo 3, nacidos entre 1984 y1989, y aquellos nacidos por muy tarde en 1996 (grupo 4), son la última generación de docentes del siglo XX, fruto de los modelos globales y los lineamientos de los organismos internacionales como la UNESCO. Los docentes que estuvieron a cargo de la educación de estos maestros fueron objeto de análisis por parte de organizaciones multilaterales cuya prioridad son los asuntos económicos y que han demostrado su interés en la antropología filosófica del mundo y su impacto en las teorías y modelos educativos, tales como la OCDE, con la implementación de la prueba PISA, el BM y el BID.

La generación más joven de docentes en UEMSTIS Morelos vivieron los acuerdos del Foro de Dakar y posiblemente habrán notado si fueron alcanzadas las metas del Foro (en el 2015, ellos contaban con un mínimo de 19 años y habían egresado de la EMS); además, podrían corroborar si el modelo educativo de entonces fue exitoso, puesto que ese año ya eran mayores de edad, idealmente con competencias de pensamiento crítico desarrolladas con anterioridad.

El cuadro 2 también nos sirve para determinar si los docentes de UEMSTIS Morelos participan de manera autónoma en su formación pedagógica. Al respecto encontramos que, en general, son las maestras quienes preferentemente han realizado un acercamiento a su profesionalización docente por medio del PROFORDEMS. Representan 24.3% frente al 19.52% de los maestros varones. La misma tendencia se observa entre los docentes que están certificados en el enfoque de competencias con la CERTIDEMS (mujeres 11.29%, hombres 8.5%). Estos resultados pueden mejorar si los docentes continúan buscando su formación pedagógica, puesto que, en el periodo en estudio, 45.29% del total de docentes referidos realizó alguno de los cursos ofertados por la COSDAC (modalidad en línea) que se encontraba relacionado con su práctica docente. En este punto cabe mencionar que los maestros que más gestionaron de manera autónoma su capacitación durante el periodo en estudio son los del plantel *D* (77.27% de la plantilla docente), seguidos por los del plantel *K* (62.9%) y el *B* (59.2%).

Los motivos de los docentes para hacerse cargo de su formación, para acudir a su trabajo diariamente, o para participar en encuestas de investigación educativa serían materia para otro estudio; sin embargo, parafraseando a Abraham Maslow[40] diremos que la motivación es el impulso que conduce a una persona a elegir entre varias alternativas y realizar una acción para satisfacer alguna necesidad; así, tratándose de

fines educativos, la motivación para generar un cambio debe obedecer a alcanzar las más complejas y subjetivas necesidades del ser humano.

Desde un punto de vista empírico, podemos afirmar que un docente puede estar más o menos motivado a participar en actividades que impliquen colaboración; una de ellas, sin duda, es la gestión escolar. Al respecto, y tomando en cuenta la idea generalizada de que la gestión escolar le corresponde a los directivos, sería necesario hacer un análisis de la participación activa y proactiva de los miembros del cuerpo directivo de cada plantel y relacionar los logros y propuestas de trabajo del cuerpo directivo con la tasa de participación de sus compañeros docentes en las actividades de autocapacitación, o en la mayor o menor oportunidad para facultar a los colaboradores para la toma de decisiones (*empowerment*) dentro de la organización.[41]

Si tomamos en cuenta que, por jerarquía, las figuras directivas de cada plantel tienen a su cargo comunicar de manera efectiva las modificaciones en las actividades sustantivas de toda la estructura de la organización, es clara la necesidad de que los miembros que representan funciones jerárquicas formales de dirección asuman, en este caso, el rol de líderes; por tanto, es clara la necesidad de ofrecer capacitación a los miembros de las comunidades escolares en materia de liderazgo. Como puede observarse en la figura 3, aparecen en color ocre aquellos cursos dirigidos al personal con funciones de dirección (director, subdirector académico y jefes de departamentos académicos), y se reservan otros, de tipo general, para el resto de la plantilla docente, es decir, solo a los directivos se les ofrece la posibilidad de capacitarse en actividades de liderazgo. Dicha oferta se identifica en la figura en comento bajo el rubro "Ámbitos de orientación de la práctica directiva en la NEM".

Figura 3. Oferta de cursos de capacitación en materia de liderazgo

Fuente: COSDAC.[42]

Ahora bien, considerando la naturaleza del aparato educativo en nuestro país, su tamaño y complejidad, las personas que conforman los cuerpos directivos deben dirigirse mediante relaciones de autoridad hacia arriba y hacia abajo; hablando de la implementación de nuevas actividades o responsabilidades esto se traduce en que los docentes, como cualquier otro empleado, trabajan en varios sistemas sociales y tienen diversos grupos de referencia, tanto dentro como fuera de la organización; por ejemplo, las personas con los más altos estudios profesionales pueden sobrevalorar su preparación, mientras que aquellos con más años de servicio acentúan la antigüedad como un criterio dominante. Algunos empleados tienen un ego fuerte y, como consecuencia de ello, el líder académico debe decidir el estilo adecuado para dirigirse a sus docentes. El modelo ruta-meta presentado por Newstrom[43] identifica cuatro posibilidades de acción:

- Liderazgo directivo: el líder se enfoca en asignaciones claras de trabajo, estándares de un buen desempeño y calendarios de entrega.
- Liderazgo de apoyo: el líder demuestra preocupación por el bienestar y necesidades de los empleados, manteniendo un ambiente de trabajo agradable.
- Liderazgo orientado hacia el logro: el líder establece altas expectativas para los empleados, expresa confianza en su capacidad de alcanzar metas complejas y modela con entusiasmo la conducta deseada.
- Liderazgo participativo: el líder invita a los empleados para que planteen sus comentarios sobre las decisiones, y toma en serio sus sugerencias al tomar las decisiones definitivas.

Aunado a lo anterior, en la práctica de un liderazgo académico es común que se encuentren integrantes que de manera natural ejercen roles de líder. En palabras de Serafín Antúnez:[44] “Todos conocemos personas que desempeñan funciones directivas en una escuela […] cuya capacidad de influencia no está relacionada con la jerarquía”, es decir, personas con

una verdadera y natural capacidad de liderazgo.

Conclusiones

Los modelos educativos mexicanos seguirán cambiando de manera natural en función del tiempo y de las situaciones contingentes que se presenten, en su respectivo momento histórico; cada uno aporta algo a la realidad del país, y aunque cada uno debe continuar diferenciándose de la tendencia globalizadora, así mismo deberá contener las aportaciones de la cosmovisión del país donde se pretende llevar a cabo.

El modelo educativo de la NEM, desde su concepción humanista, no ha hecho alguna distinción respecto del liderazgo ni del trabajo colaborativo que permita a los docentes identificar ambos conceptos como parte inherente de sus funciones; tampoco ha ampliado su oferta de capacitación en materia de liderazgo al universo de docentes; es importante que se asuma que las personas que conforman los planteles educativos de todos los tipos y modalidades educativas son quienes, a final de cuentas, darán sentido al trabajo de las escuelas, y que, por lo tanto, habrá que conducirlos a que se asuman como líderes académicos y pedagógicos, y no solo como responsables de revisar planes y programas de estudio.

Si bien ningún modelo educativo mexicano ha contemplado el liderazgo como parte esencial en su currículo, las habilidades de un líder se pueden encontrar de manera empírica en cualquier persona; ahora bien, cualquier persona puede ser considerada jefe, sin embargo, en muchas ocasiones el jefe se limita a ejercer un liderazgo basado en un mando autoritario, mientras que un líder no solo conoce el camino, también lo recorre con sus seguidores y al mismo tiempo se los muestra.

Para implementar un modelo educativo, tanto como para decretar políticas públicas en la materia, las autoridades educativas no pueden circunscribirse a emitir un tratado teórico; por el contrario, deben incluir los mecanismos que se requieren para incidir en la vida de la escuela y de toda la comunidad que la conforma.

Las escuelas deben ser vistas desde el ámbito de la estructura organizacional, y producir no solo indicadores académicos; de la misma manera que el Estado aceptó que requiere otro tipo de enfoque de trabajo cuando adoptó el modelo de *gestión por resultados*[45] como

mecanismo para trabajar en la Agenda 2030, si la escuela es observada como entidad de bien público sus procesos, mecanismos, clima, cultura y relaciones podrán analizarse y mejorar, para que, entre todos, alcancemos el fin último de la educación en la forma más particular posible.

Los maestros, al igual que los estudiantes, también necesitan saber para qué les servirá tal o cual acción. Ellos muestran interés en su formación pedagógica, pero su participación requiere de una cultura institucional basada en el trabajo colaborativo, además de un liderazgo compartido, mismos que, llevados a la práctica y distribuidos en función de las necesidades propias de cada plantel, acompañarán las acciones que se emprendan en conjunto, y harán asequibles los preciados frutos de la educación.

NOTAS

1
Docente adscrita al Centro de Bachillerato Tecnológico, industrial y de servicios No. 76, en Cuautla, Morelos. Integrante de la Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76.

2
Santiago Ortigosa López, "La educación en valores a través del cine y las artes", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29, 2002, p. 166.

3
César Darío Fonseca Bautista, "El bachillerato tecnológico industrial", en César Fonseca y Luz Marina Ibarra (coordinadores), *Docentes, estudiantes y egresados del bachillerato tecnológico industrial en el marco curricular común*, México, COSDAC-Juan Pablos, 2015, p. 41.

4
Verónica Medrano, Eduardo Ángeles y Yoni Castillo, "Formación de los docentes de educación básica y media superior", en *Los docentes en México. Informe 2015*, México, INEE, 2015, p. 86.

5
SEP-SEIT, *Manual de organización del centro de bachillerato tecnológico, industrial y de servicios*, México, DGETI, 1999, p. 110.

6
María Clara Barroso Jeréz, "Importancia de la teoría de la educación y la investigación educativa en la formación de los educadores", *Revista de Educación*, núm. 282, 1987, pp. 87-102. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=509, consultado en abril 2020.

7
Paul Juif y Louis Legrand, *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*, Madrid, Narcea, 1988.

8

Hilda Doris Zubiría Remy, *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XX1*, México, Plaza y Valdés, 2004.

9

Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo, Cultural y Superación Profesional del SNTE, *Una mirada a las teorías y corrientes pedagógicas. Compilación*, 2013. https://bibliospd.files.wordpress.com/2016/01/una-mirada-a-las-teorias-y-corrientes-pedagogicas.pdf, consultado en abril de 2020.

10

Margarita Zorrilla, "La reforma educativa: La tensión entre su diseño y su instrumentación", *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 18, enero-junio, 2001, pp. 11-23. https://www.redalyc.org/pdf/998/99817934003.pdf, consultado en abril de 2019.

11

Secretaría de Gobernación, "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", DOF, 19 de mayo de 1992 pp. 4-14.

12

Adriana Marrero y Francesc Hernández, "Las reformas educativas de las últimas décadas: privatización y privación", en *Más allá del mercado. El futuro de los servicios públicos*, Amsterdam, Transnational Institute (TMI), 2006, pp. 53-61.

13

BM y BID, *Prioridades y estrategias para la educación*, Serie Desarrollo en la Práctica, Washington D. C., 1996.

14

Adriana Marrero y Francesc Hernández, "Las reformas educativas…", *op. cit.*, p. 60.

15

SEGOB, *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, SEGOB, Diario Oficial de la Federación, Tomo DCLX, No. 19, Primera sección, México, 2008, pp. 1-59.

16

Alejandro García Garnica, "Los cambios en México a partir de la RIEMS", en César Fonseca y Marina Ibarra (coordinadores), *Docentes, estudiantes y egresados del bachillerato tecnológico industrial en el marco curricular común*, México, COSDAC-Juan Pablos, 2015, pp. 159-189.

17

SEGOB, *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema… op. cit.* p. 3.

18

SEGOB, *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizad*a, SEGOB, Diario Oficial de la Federación, Tomo DCLX, No. 22, Tercera sección, México, 2008, pp. 1-4.

19

SEGOB, *Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente*, SEGOB, Diario Oficial de la Federación, Tomo DCLXIX, No. 17, Primera sección, México, 2009, pp. 10-12.

20

José Bernardo Sánchez-Reyes y Laurencia Barraza-Barraza, "Percepciones sobre liderazgo", *Revista RA Ximhai*, vol. 11, núm. 4, julio-diciembre, 2015, pp. 161-170, p. 162. https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596010.pdf, consultado en abril de 2020.

21

Ibid., p. 99.

22

DGB, *Lineamientos de trabajo colegiado*, SEP, México, s.f., pp. 1-32.

23

Teresa Moreno, "OCDE: México, 15 años en el último lugar de educación", *El Universal*, 6 de diciembre de 2016. https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/12/6/ocde-mexico-15-anos-en-el-ultimo-lugar-de-educacion, consultado en abril de 2020.

24
ONU, “Objetivos de desarrollo sostenible”, Ginebra, OIT, 2017, p. 22. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---actrav/documents/publication/wcms_569914.pdf, consultado en abril de 2020.

25
DGB, *Lineamientos de trabajo colegiado… op. cit.*

26
SEMS, *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, México, SEP, 2019, pp. 1-24.

27
Juan Pablo Arroyo Ortiz, *Líneas de política pública para la educación media superior*, México, SEP, 2019, pp. 1-21.

28
SEMS, *Orientaciones para la operación de cuerpos colegiados docentes en el nivel medio superior en el marco del modelo educativo para la educación obligatoria*, México, SEP, 2019, pp. 1-4.

29
Jacobo Pastor García Villarreal, “Prácticas y políticas exitosas para promover la mejora regulatoria y el emprendimiento a nivel subnacional”, *Documentos de trabajo de la OCDE sobre gobernanza pública*, No. 18, OCDE, 2010, p. 13. https://www.oecd.org/gov/regulatory-policy/46003827.pdf, consultado en abril de 2020.

30
John W. Newstrom, *Comportamiento humano en el trabajo,* México, McGraw-Hill, 2011, pp. 8-10.

31
Abraham Maslow, *Motivación y personalidad*, España, Diaz de Santos, 1987.

32
DGPPEE, *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales cifras 2018-2019*, México, SEP, 2020, p. 18.

33
Laurencia Barraza e Isidro Barraza, “El trabajo colegiado y sus realidades…”, *op. cit.*, p. 163.

34
Ibid., p. 164.

35
Jaime Riquelme Castañeda, “Estilos de liderazgo y eficacia en situaciones de crisis decisional de desastre”, *Revista Política y Estrategia*, núm. 125, 2015, pp. 97-124.

36
Keith Grint, “Wicked problems and clumsy solutions: The role of leadership”, *Clinical Leader*, vol. I, núm. II, UK, BAMM Publications, 2008. http://leadershipforchange.org.uk/wp-content/uploads/Keith-Grint-Wicked-Problems-handout.pdf, consultado en junio de 2020.

37
Keith Grint, “Leadership, management and command in the time of the Coronavirus”, *Leadership*, vol. 16, núm. 3, 2020, pp. 314-219. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1742715020922445, consultado en junio de 2020.

38
Mauricio Herrera López, “Acceso y permanencia en una educación de calidad, Psicólogos, currículo y desarrollo personal”, en *Congreso Iberoamericano de Educación*, Argentina, 2010. http://www.adeepra.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/R1495_Herrera.pdf, consultado en abril de 2020.

39
DGPPEE, *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales cifras 2018-2019*, México, SEP, 2020, p. 175.

40
Abraham Maslow, *Motivación y personalidad…, op. cit.*

41
John W. Newstrom, *Comportamiento humano en el trabajo…, op. cit.*

42 COSDAC. http://registro.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/, consultado en julio de 2020.

43 John W. Newstrom, *Comportamiento humano en el trabajo… op. cit.* p. 182.

44 Serafín Antúnez, *Organización escolar y acción directiva*, México, SEP, 2004.

45 PNUD, *El enfoque de la agenda 2030 en planes y programas públicos en México*, México, ONU, 2019, p. 18.

Sobre los autores

Bertha María Alcántara Sánchez

Licenciada en Relaciones Públicas, maestra y doctora en Ciencias Sociales por la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En el año 2013 realizó una estancia de investigación en el master Género y Políticas de Igualdad de la Universidad de Valencia, España. Ha sido docente en educación media superior y en posgrado. Ha participado como tallerista y ponente nacional e internacional. Es autora y coautora de publicaciones en educación, género, feminicidio y liderazgo. Actualmente es docente en educación básica en el subsistema Telesecundaria e integrante de la Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76.

Sergio Jacinto Alejo López

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Actualmente es Profesor de Tiempo Completo Titular "A" en el Departamento de Ingeniería Agroindustrial de la División de Ciencias de la Salud e Ingenierías de la Universidad de Guanajuato. Cuenta con Reconocimiento de Perfil Deseable en Educación Superior, es integrante del Sistema Nacional de Investigadores y profesor integrante del Cuerpo Académico Consolidado "Educación en la Cultura la Historia y el Arte". Es miembro interno de la Junta Directiva de la Universidad

de Guanajuato.

Areli Jocabed Barrera Alcalá

Estudiante de la Licenciatura en Sociología en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Ha participado como ponente en el II Coloquio de investigaciones sobre mujeres y perspectiva de género, así como en el XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS 2019, Lima, Perú). También se ha desempeñado como coautora del artículo de investigación "Percepción política e intención del voto en bachilleres morelenses", publicado en la revista *Inventio. La Génesis de la Cultura Universitaria en Morelos*.

Rosa Isela Covarrubias Pinzón

Egresada de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos como Contador Público; fue becaria en los fideicomisos instituidos con relación a la agricultura, donde tuvo un primer acercamiento a la capacitación. Desde el año 2010 se desempeña en el Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios No. 76 como docente, compaginando la docencia con el ejercicio profesional. Se unió a la Red de Investigación del CBTis 76 en el año 2015, en donde colaboró en el proyecto número 064.14-P03 y publicó el capítulo: "Prácticas y estrategias docentes en el marco curricular común. La percepción de estudiantes y egresados del bachillerato tecnológico en el estado de Morelos" en un libro auspiciado por la Subsecretaría de Educación Media Superior a través de la COSDAC. Actualmente se encuentra cursando estudios de posgrado.

Marcos Jacobo Estrada Ruiz

Licenciado en Docencia en Ciencias Sociales y Humanidades y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), con una Especialidad en Migración Internacional por el Colegio de la Frontera Norte (COLEF). Actualmente es profesor-investigador en la Universidad de Guanajuato, en el Departamento de Educación. Perfil PRODEP desde el 2009 y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. En los últimos años se ha especializado en los estudios en el nivel medio superior, particularmente analizando el abandono escolar y los telebachilleratos comunitarios.

César Darío Fonseca Bautista

Antropólogo social, maestro en investigación educativa y doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Es docente-investigador adscrito a la Subsecretaría de Educación Media Superior en la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS, antes DGETI) en Morelos. En el marco del Programa Nacional de Investigación e Innovación Tecnológica y Educativa, ha dirigido cuatro proyectos de investigación de los cuales se han derivado varias ponencias, artículos, capítulos y la coordinación de un libro. Es miembro de la REDUVAL, del COMIE, de la Red Iberoamericana de Docentes, Academia Iberoamericana sobre Ética Profesional, Red de Responsabilidad Social Universitaria, y de la Red Nacional de Investigadores en Estudios Socio-culturales de las Emociones (RENISCE). Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores y del Sistema Estatal de Investigadores.

Luz Marina Ibarra Uribe

Antropóloga social, doctora en Educación, profesora-investigadora, titular C adscrita a la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), donde imparte su docencia en programas educativos de licenciatura (Sociología) certificado por CIEES Nivel 1 y en el PNPC (Maestría y

Doctorado en Ciencias Sociales). Es perfil deseable PRODEP-SEP; miembro del Sistema Nacional de Investigadores, y del Sistema Estatal de Investigadores. Responsable del CA Consolidado: Estudios Estratégicos Regionales. Forma parte de la Red Académica Iberoamericana sobre Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria, así como de la REDUVAL y del COMIE. Ha realizado estancias de investigación en Argentina, España y Colombia. Sus líneas de investigación son: género, valores, educación y políticas educativas.

Keeren Pérez Valentín

Economista por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Acreditó el diplomado de Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, impartido por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS). Certificada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en Competencias Docentes de Educación Media Superior. Actualmente labora en el Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76 en Cuautla, Morelos, como docente impartiendo las materias de Economía y Lógica. Presidenta de la Academia de Lógica en el Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76.

Rosana Santiago García

Socióloga y maestra en Estudios Regionales con especialidad en Desarrollo Urbano por la Universidad Autónoma de Chiapas y doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es docente-investigadora titular "C" en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH. Es perfil deseable del PRODEP-SEP; integrante del Sistema Nacional de Investigadores y del Sistema Estatal de Investigadores. Integrante del CA consolidado: Educación y Desarrollo Humano de la UNACH. Pertenece a la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa y al

Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Ponente y conferencista nacional e internacional.